



Notat

Rapporten: Lærerperspektiver på målstyring og undervisningskvalitet

Børne- og Ungdomsudvalget forelægger hermed rapporten: Lærerperspektiver på målstyring og undervisningskvalitet. Rapporten baserer sig på resultater fra en interview og spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere i Århus og Københavns Kommune.

Undersøgelsen er gennemført af Center for Anvendt Skoleforskning, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole og offentliggjort i 2020. Projektet er medfinansieret af Danmarks Lærerforening på baggrund af den oprindelige projektbeskrivelse. Til projektet er knyttet en følge-gruppe bestående af Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening der har en rådgivende funktion.

Rapporten er vedlagt som bilag.

25. februar 2021

Sagsnummer
2021-0062395

Dokumentnummer
2021-0062395-1

Lærerperspektiver på målstyring og undervis- ningskvalitet

—
Resultater fra en interview- og
spørgeskemaundersøgelse
blandt folkeskolelærere i Århus
og København



Erhvervsakademi og
Professionshøjskole

Lærerperspektiver på målstyring og undervisningskvalitet. Resultater fra en interview- og spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere i Århus og København. Slutrapport

Af: Stinus Storm Mikkelsen

Center for Anvendt Skoleforskning

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M

© UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole og forfatteren, 2020

e-ISBN: 978-87-93067-47-9

ORCID: 0000-0003-4201-8201

Rapporten er tilgængelig online på ucviden.dk

Publikationen kan frit citeres med tydelig kildeangivelse

Forord

Med folkeskolereformen i 2014 blev mål- og resultatstyring gjort til et centralt element i den statslige og kommunale styring af folkeskolen. Der blev sat nye nationale mål for skolens udvikling, og kvalitetsrapporten og en række andre styringsredskaber blev revideret. Mål, måltal, resultatmålinger og dataindsamling er nu integrerede redskaber i styring og ledelse af folkeskolen.

Nærværende undersøgelse afdækker hvordan mål- og resultatstyring påvirker lærernes undervisningspraksis, deres oplevelse af undervisningens kvalitet og deres oplevelse af rammerne for arbejdet. I rapporten formidles resultaterne af en interview- og spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere i Århus og Københavns Kommune. Begge kommuner arbejder med mål- og resultatstyring på skoleområdet og har gjort det igennem flere år.

Interview- og spørgeskemaundersøgelsen indgår i forskningsprojektet Lærerarbejde, målstyring og undervisningskvalitet der undersøger lærerarbejde og oplevet undervisningskvalitet i de to kommuner med særligt fokus på betydningen af mål- og resultatstyring. Projektet er initieret af Afdeling for Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Projektet er medfinansieret af Danmarks Læreforening på baggrund af den oprindelige projektbeskrivelse. Til projektet er knyttet en følgegruppe bestående af Danmarks Læreforening og Kommunernes Landsforening der har en rådgivende funktion. Sekretariatet i Danmarks Læreforening og lokalkredsene i Århus og København har bistået med uvurderlig opbakning og praktisk hjælp til projektets gennemførelse. Undersøgelsens nærmere fokus, indhold og formidling er alene forfatterens ansvar.

En stor tak til de lærere der har deltaget i undersøgelsen. Deres velvillige og åbenhjertige deltagelse har været altafgørende for rapportens tilblivelse.



Indhold

Indledning	1
Sammenfatning	2
1 Baggrund og forskningsspørgsmål.....	7
1.1 Mål- og resultatstyring på skoleområdet	8
1.1.1 Folkeskolereformens styringsrationale	8
1.2 Analytiske perspektiver på mål og resultater.....	10
1.2.1 Politisk-administrative mål og styring	10
1.2.2 Pædagogisk-faglige mål og standarder	11
1.2.3 Hybride målopfattelser og styringsteknologier.....	12
1.3 Hvad ved vi om mål- og resultatstyring i praksis?	15
1.3.1 Mål- og resultatstyring i kommunerne.....	15
1.3.2 Mål- og resultatstyring på skolerne.....	16
1.3.3 Mål- og resultatstyring i København og Århus	18
1.4 Kritiske perspektiver på mål- og resultatstyring i skolesammenhæng	19
1.5 Hvordan forstår vi undervisningskvalitet?.....	21
2 Datagrundlag og metode.....	24
3 Resultater	26
3.1 Mål og resultater fylder stadig mere i skolens hverdag	26
3.1.1 Ledelsen som medierende instans	27
3.1.2 Når kvalitet bliver lig præstation	28
3.1.3 Resultatorientering kan hæmme pædagogisk ledelse	29
3.2 Hvordan vurderer lærerne undervisningens kvalitet?	30
3.2.1 Når undervisningen mister liv.....	31
3.2.2 En mere boglig undervisning?	32
3.2.3 Når fællesskabet er trængt.....	34
3.2.4 Differentiering bygger også på relationer og interesse.....	36
3.3 Lever den læringsmålstyrede undervisning?.....	37
3.3.1 Lærerne anvender mål i undervisningen – med måde.....	37
3.3.2 Målstyring kan skævvride undervisningen	38
3.3.3 Læremiddelstyret undervisning?.....	40



3.4	Hvem dokumenterer lærerne for?	43
3.4.1	Når midlet – og dokumentationen – spærrer for målet.....	43
3.4.2	Når dokumentation bliver til pseudoarbejde	45
3.5	Professionsidentitet under forandring?	46
3.5.1	Læreren i et krydsfelt	48
	Litteratur.....	50
	Bilag 1: Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen – sammenfatning	55
	Bilag 2 : Interviewguide	60

Indledning

Mål- og resultatstyring blev med folkeskolereformen i 2014 en integreret del af styringen på skoleområdet. Reformen havde til formål at løfte elevernes faglige niveau og trivsel i skolen. Midlerne til dette var og er med visse justeringer bl.a. en længere og mere varieret skoledag med muligheder for understøttende undervisning og lektiehjælp, mere bevægelse i undervisningen, en større andel af lærere med linjefagskompetence samt en revision af Fælles Mål. Men et andet centralt element i reformen er cementeringen og udbygningen af et mål- og resultatorienteret styringsrationale. Som noget nyt blev der således som led i reformen formuleret tre nationale mål og tilhørende operative måltal for folkeskolens udvikling, og en række opfølgingsregler og -redskaber blev tilføjet eller udbygget, herunder kvalitetsrapporten, nationale test, trivselsmålinger og et udvidet centralt ledelsesinformationssystem.

Nærværende undersøgelse fokuserer på betydningen af denne udvikling for lærernes arbejde og for undervisningen i folkeskolen. Mål- og resultatstyring bygger på kombinationen af på den ene side en centralisering med brug af eksplicite mål, løbende målinger og opfølgning på resultater og på den anden side en liberalisering med en række lokale frihedsgrader til kommuner og skoler bl.a. hvad angår økonomistyring. Antagelsen er, at denne kombination kan sikre offentlighedens overordnede styring af og indsigt i skolens virksomhed og kvalitet og samtidig sikre institutioner og professionelle råderum til at finde de bedste måder at nå målene på. Samtidig repræsenterer dette dog også et brud med en mere professionsbaseret styringsmodel, hvor skoler og lærere har udstrakt autonomi inden for en bredt formuleret rammeloavgivning. Betydningen af dette skifte er således i sig selv værd at undersøge.

Dertil kommer, at mål- og resultatstyring også kan have utilsigtede konsekvenser for det professionelle arbejde og for undervisningen. Der kan ske en forskydning imod de mål og indikatorer, som er lettest at måle og indsamle, og både ledere og frontmedarbejdere kan i det hele taget begynde at orientere sig snævert mod målene frem for mod en mere helhedsorienteret fortolkning og løsning af opgaven. Mindre målbare eller synlige dele af opgaven – fx sociale og dannelsesmæssige aspekter – kan risikere at blive nedprioriteret. I folkeskolesammenhæng kan det potentielt give problemer med undervisningens kvalitet og lærernes arbejdsmiljø. Der er altså tale om et styringsmæssigt dilemma og en lærerprofessionel problemstilling, som det er vigtigt at få belyst i en aktuel sammenhæng.

I denne rapport formidles resultater, analyser og baggrund for en interviewundersøgelse blandt 26 folkeskolelærere; heraf 19 med ansættelse i København og 7 i Århus Kommune. Undersøgelsen supplerer en spørgeskemaundersøgelse blandt 1513 lærere i de to kommuner (Mikkelsen 2020); resultaterne fra denne er også sammenfattet i nærværende rapport (den fulde rapport om spørgeskemaundersøgelsen kan hentes online [her](#)). Århus og Københavns Kommuner er valgt som cases for undersøgelsen, idet begge kommuner gennem flere år har gjort erfaringer med mål- og resultatstyring på skoleområdet. Fokus for det samlede forskningsprojekt er at undersøge betydningen af mål- og resultatstyring for lærerarbejde og undervisningskvalitet – set fra lærernes perspektiv. I nærværende interviewundersøgelse er lærerne blevet spurgt om 1) deres erfaringer med mål- og resultatstyring på skolen og i undervisningen, 2) deres oplevelse af undervisningens kvalitet; og 3) deres opfattelse af en række øvrige rammer for undervisningen, herunder samarbejdet med ledelse og kolleger om mål og resultater.

Sammenfatning

I det følgende sammenfattes resultaterne fra interviewundersøgelsen; den samlede analyse af interviewene findes i rapportens afsnit 3. I sammenfatningen henvises der desuden til relevante resultater fra projektets spørgeskemaundersøgelse (i kursiv). Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen er sammenfattet mere fyldigt i Bilag 1.

Mål og resultater fylder stadig mere i skolens hverdag

Refleksion over undervisningens mål og elevernes udbytte er en integreret del af en lærers arbejde. Interviewene illustrerer imidlertid at *eksterne, ekspliciterede mål og målbare og offentliggjorte resultater* i forskellige former er blevet mere betydningsfulde i skolernes hverdag gennem de senere år. Mål og resultater synliggøres, italesættes og integreres simpelthen i flere sammenhænge. Det afspejler bl.a. at kvantitative målindikatorer fylder mere i de kommunale skoleforvaltningers styring og derfor også hos skoleledelser og indlejret i forskellige administrative og pædagogiske redskaber. Lærernes konkrete oplevelse af mål- og resultatstyring i hverdagen er imidlertid også meget forskellige og influeres af en lang række forhold. Den konkrete betydning af mål og resultater er til en vis grad til forhandling og skabes i et samspil mellem mange aktører og mekanismer. Ledelse, lærerkollegium, forældre og elevgrundlag spiller sammen med en række strukturelle mekanismer og den lokale skoleforvaltnings praksis i en fortolkning af rammerne. Lærernes oplevelse af mål- og resultatstyring – og dens betydning for undervisningens kvalitet – influeres desuden af de øvrige betingelser for arbejdet, ikke mindst tiden til forberedelse og kollegialt samarbejde.

Mål- og resultatstyring udmøntes forskelligt på de enkelte skoler

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Over halvdelen af de adspurgte lærere er enige i at skolens ledelse fokuserer meget på test- og prøveresultater, mens knap halvdelen er enige i at eksplicite/synlige mål fylder unødvendigt meget i deres undervisning – hvilket samtidig betyder at omkring halvdelen ikke deler disse opfattelser.

Ledelserne håndterer altså tilsyneladende mål- og resultatstyring ganske forskelligt. Det afspejles i interviewene, hvoraf det også fremgår at ledelsens håndtering har en selvstændig betydning for lærernes oplevelse. Nogle af de interviewede lærere oplever skoleledelsen som en vigtig skærmende instans imod de udfordringer der måtte være i forbindelse med den eksterne mål- og resultatstyring. Andre af de interviewede lærere opfatter omvendt ledelsen som meget optaget af de måltal som den kommunale forvaltning måtte have fokus på generelt eller specifikt i relation til den konkrete skole.

Nogle ledelser behandler således – set fra lærernes perspektiv – i højere grad måltal og resultater instrumentelt, dvs. hvor de målte resultater opfattes som entydige indikatorer for kvalitet som ikke står til diskussion, og som vigtige at nå i sig selv uafhængigt af andre forhold. Andre ledelser anvender mål og resultater mere dialogisk og i sammenhæng med andre perspektiver på kvalitet. Ledelsens praksis på det område har ifølge lærerne en vis kulturdannende effekt som igen har betydning for en række forhold i undervisning og i samarbejdet på skolen.

Når undervisningen bliver præstationsorienteret

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Lærere der oplever en høj grad af fokus på test- og prøveresultater fra ledelsens side, rapporterer samtidig en hyppigere forekomst af direkte træning til test og prøver i deres undervisning end lærere, der oplever en lav grad af fokus på målbare resultater fra ledelsens side. Samtidig vurderer de også kvaliteten af deres egen undervisning som markant ringere. Det gælder både deres vurdering af inklusionen af udsatte elever, den faglige fordybelse og differentiering af undervisningen.

En instrumentel mål- og resultatorienteret praksis fra ledelsens side kan være forbundet med en række udfordringer. Lærernes fortællinger i interviewene illustrerer at det kan bidrage til en mere ensidigt præstationsorienteret fagkultur, hvor kvalitet opfattes performativt og selve præstationen ift. målbare indikatorer får forrang for et bredere kvalitetsbegreb. Dette kan igen accelerere nogle af de andre forhold der i forvejen peger i den retning. Test, prøver og karakterer fylder i forvejen relativt meget hos både lærere og elever, ikke mindst i overbygningen, og en instrumentel resultatorienteret ledelsespraksis kan forstærke dette fokus. Det kan desuden fremme en kultur hvor også lærerne vurderes og vurderer hinanden på målbare resultater, og hvor andre kvalitetsperspektiver, undervisningsopgaver og fagaspekter risikerer at blive nedprioriteret.

Præstationsorientering farver skolekulturen

Interviewene belyser, hvordan en instrumentel og performativ præstationskultur kan påvirke praksis på mange områder. Et fokus på bedømmelse og præstation kan påvirke relationen og tilliden imellem lærere og elever – såvel som lærerne imellem. Det kan bidrage til at forskyde indholdet i undervisningen i retning af det der testes og prøves – jf. det ovennævnte resultat fra spørgeskemaundersøgelsen – og det kan forstærke effekten af en evt. stoftrængsel i fagene, sådan at hensynet til at nå igennem alle læreplanens områder prioriteres over fordybelse og elevinteresser. Det kan også påvirke indholdet i samarbejdet mellem skolens aktører og dermed indholdet i de indsatser der prioriteres på skolen. Det kan eksempelvis være at der prioriteres vejlederressourcer og anden støtte på baggrund af specifikke testresultater i bestemte klasser, mens der ikke bliver plads til en bredere vurdering og et samarbejde der inkluderer lærerens faglige vurdering af situationen.

Når bredde prioriteres over dybde

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Et markant flertal på næsten 9 ud af 10 af lærerne angiver at de har elever i deres klasse, som i alvorlig grad ikke får den nødvendige hjælp. Et tilsvarende markant flertal er enige i at de savner tid til fordybelse, spontanitet og samtale i deres undervisning. Godt halvdelen mener ikke at de kan variere undervisningen tilstrækkeligt inden for de nuværende rammer, mens knap halvdelen omvendt mener at de godt kan dette. Som nævnt er vurderingen af undervisningens kvalitet mest negativ blandt de lærere der oplever en høj grad af mål- og resultatstyring.

Lærerne beretter i interviewene overordnet set om en relativt varieret undervisningspraksis med plads til forskellige indholds- og arbejdsformer. Alligevel udtrykker mange af de interviewede lærere en frustration over undervisningens rammer og kvalitet. Nogle lærere fortæller at deres undervisning er blevet mere ensidig og boglig – mindre varieret og praktisk – gennem de senere år. Flere fortæller at de kommer mindre ud af huset end tidligere, nogle at de i lavere grad end tidligere differentierer undervisningen. Der er naturligvis sammensatte grunde hertil. Forringet tid til forberedelse er en af lærernes egne vigtigste

forklaringer, og derudover giver almindelig stoftrængsel og en række bundne udenomsfaglige aktiviteter såsom brobygning især i overbygningen en oplevelse af indholdsmæssig travlhed og ensidighed. En instrumentel mål- og resultatstyringskultur synes at kunne forstærke sådanne problemer. Lærerne oplever at de i nogen grad kommer til at prioritere test, færdighedstræning og faktaviden på bekostning af fordybelse, praktiske aktiviteter og undersøgelser. De gør desuden opmærksom på at også elevernes forhold til undervisningens indhold kan blive påvirket af det forstærkede resultatfokus i en mere strategisk og overfladisk retning.

Lærerne anvender mål i undervisningen – med måde

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Knap halvdelen af lærerne oplever at tydelige mål fylder unødvendigt meget i deres undervisning.

Læringsmålstyring af undervisningen – forstået som systematisk brug af eksplicite mål og målevalueringer i undervisningen – synes igen at være i aftagende blandt lærerne og blandt ledelser. Der er dog stadig forhold og konkrete redskaber der tilskynder lærerne til at anvende eksplicit målsætning og målevaluering i undervisningen, herunder de mest anvendte læringsplatforme, læremidler samt elevplans- og evalueringsredskaber. De interviewede lærere bakker generelt op om at læreren bør være bevidst og eksplicit om indholdet i undervisningen. Lærerne anvender på forskellig vis også målsætning og -evaluering direkte i undervisningen, herunder som en del af differentieringspraksis og som tydeliggørelse af undervisningens retning. På den anden side gør flere opmærksom på at det store fokus på målsætning og -evaluering kan hæmme eller fordreje undervisningen, eksempelvis ved at der fokuseres overdrevent meget på det planlagte og på mål der er enkelt evaluerbare, eller ved at eleverne kommer til at fokusere overdrevent på mål opfyldelse og vurdering frem for at fordybe og fortabe sig.

Dokumentation kan hæmme arbejdet

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Godt en fjerdedel af lærerne bruger ugentligt 3 timer eller mere på dokumentation uden direkte relevans for undervisningen; for lærere på mellemtrin og udskoling er tallet knap en tredjedel. Det hører med til billedet, at knap halvdelen af lærerne kun bruger 0-1 timer på dokumentation. Lærere, der har et højt tidsforbrug på dokumentation, oplever desuden kvaliteten af deres egen undervisning som lavere end lærere med lavt tidsforbrug på dokumentation. Dette gælder ligeledes både for deres vurdering af inklusionen af udsatte elever, den faglige fordybelse og differentiering af undervisningen.

Nogle lærere har temmelig meget dokumentationsarbejde, hvilket også fremgår af interviewene. En del kan tilskrives en øget vægt på dokumenteret kvalitet i forlængelse af mål- og resultatstyring. Ud over elevplaner, årsplaner og ugeplaner kan der være krav om andre former for registreringer, opfølgninger, vurderinger, udtalelser mv. samt evt. administrative opgaver som på den enkelte skole måtte være lagt ud til lærerteams. En del af dette arbejde bliver af flere opfattet som pseudoarbejde – elevplaner er et yndlingseksempel herpå – der ikke kommer eleverne til gavn og tilsyneladende ikke anvendes af nogen. Det opfattes som en devaluering af lærernes faglige vurdering. Et eksempel gælder elever med særlige behov. Her beskriver nogle lærere hvordan kravene til udredning, dokumentation, mødeaktivitet, intern vejledning og ekstern vurdering er vokset, mens adgangen til specialundervisningstilbud er mindsket. I sådanne



tilfælde opleves dokumentationskravene som elementer i en systematisk forhaling – samtidig med at det tager tid fra undervisningen og dermed fra inklusionsopgaven.

Hvad er værdien af skolens ånd?

Mange af lærerne oplever at nogle centrale aspekter af folkeskolens opgave er under pres. Det gælder som nævnt visse aspekter af undervisningen såsom faglig fordybelse og praktisk-musisk udfoldelse, og det gælder mere bredt arbejdet med relationer, trivsel og fællesskab. Metaforen om det mekaniske over for det organiske er ofte brugt af de interviewede lærere. Indholdet i fagene, relationen mellem personerne, lærerrollen – kan have mere eller mindre liv, være mere eller mindre åndsfyldt. Igen spiller mange forhold ind, men et instrumentelt fokus på mål og resultater kan forstærke problemstillingen. Flere lærere fortæller at bredere grundlagsdiskussioner på skolen og i teams om pædagogik, børnesyn og dannelse har tendens til at blive udgrænset til fordel for mere snævre faglige eller praktiske diskussioner. Der er således ikke på samme måde et fælles fodslag omkring prioriteringer, pædagogisk udvikling, omgangsformer mv. Flere lærere oplever eksempelvis at en mere presset hverdag og en mindre solid pædagogisk kultur også svækker den fælles evne til at forebygge og håndtere konflikter.

En profession under forandring?

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Et stort flertal på fire ud af fem lærere mener ikke at de har tilstrækkelig tid og øvrige rammer til at forberede undervisningen. Tre ud af fem mener ikke at de har tilstrækkelige muligheder for fagligt relevant samarbejde med deres kolleger. Knap to tredjedele er til gengæld enige i at lærerne på deres skole inddrages i beslutninger med relevans for arbejdet. De lærere der oplever en høj grad af mål- og resultatstyring vurderer samtidig disse øvrige rammer for arbejdet mest negativt; det samme gælder de lærere der rapporterer et højt tidsforbrug på dokumentation.

Interviewene bekræfter overordnet set at mange lærere oplever et stort tidspres og savner tid til forberedelse, kollegialt samarbejde og til de ikke-standardiserede dele af arbejdet såsom uformelle samtaler med elever. Interviewene viser imidlertid en dobbelthed når det kommer til den organisatoriske indflydelse. Lærerne har på den ene side en relativt stor autonomi i klasseværelset og en oplevelse af indflydelse på hverdagen i og omkring undervisningen, bl.a. igennem det kollegiale samarbejde – om end mange altså savner bedre tid til dette. Samtidig har lærerne imidlertid mistet formel indflydelse på skolens mere overordnede beslutninger, både som pædagogisk institution og som arbejdsplads. Indflydelse og samtalerum er blevet forskudt fra det fælles organisatoriske til det mere partikulære kollegiale samarbejde om klasser og fag. Nogle lærere mener at disse forandringer ændrer den professionelle identitet og loyalitet. De oplever at en mere hierarkisk og fragmenteret struktur skaber en mere individualiseret og lokal ansvarlighedsfølelse. Kombineret med den målforskydning som mål- og resultatstyring kan afstedkomme – dvs. at skolens aktører begynder at orientere sig mere efter eksterne mål end efter professionelle faglige standarder – kan det betyde nogle vidtgående ændringer i lærerarbejdets karakter og i folkeskolens undervisning.

Læreren i et krydspres

Lærerne peger i flere tilfælde selv på at der er behov for stærkere faglige fællesskaber og kollegialt samarbejde omkring fortolkningen af de faglige mål – og på at den faglige autonomi også indebærer sine egne risici i forhold til at sikre undervisningens kvalitet. Den øgede mål- og resultatstyring er blevet



forklaret som et forsøg på at håndtere denne problemstilling. Den tætte overvågning af resultater kan bidrage til at identificere mulige problemområder og målrette indsatser på den enkelte skole eller på systemisk niveau. Nærværende undersøgelse peger imidlertid som helhed på en række udfordringer ved mål- og resultatstyringsrationalet. Det kan føre til en målforskydning der risikerer at forringe undervisningens indholdsmæssige kvalitet og indsnævre lærernes faglige råderum. Interviewene illustrerer bl.a. at lærernes faglige råderum kan anskues som en forudsætning (naturligvis ikke en garanti) for kvalitet i undervisningen. Lærerne skal på daglig basis præstere en undervisning der fremmer elevernes tilegnelse af grundlæggende færdigheder og kundskaber, stimulerer deres alsidige interesseudvikling, skaber rum for engageret fordybelse, inddrager omverden og reflekterer fagenes bredde og skolens dannelsesformål – og hvor det nærmere indhold og aktiviteter er tilpasset de konkrete elevers forudsætninger og potentialer. Det er ret besat en ærefrygtindgydende opgave, og undersøgelsen illustrerer at den både er dilemmafyldt og dybt fagligt engagerende. Men også, at netop lærernes engagement og forudsætninger for at håndtere denne sammensatte opgave er noget af det der står på spil i tovtrækkerierne om hvordan folkeskolen skal styres.

Lærerberetningerne indikerer sammen med resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen at mål- og resultatstyring i samspil med andre forhold kan skabe et pres nedad i de kommunale skolesystemer som kan påvirke ledere, lærere og elever på sammensatte og også utilsigtede måder – fagligt, socialt og mentalt.

1 Baggrund og forskningsspørgsmål

Folkeskolereformen i 2014 havde til formål at løfte elevernes faglige niveau og trivsel i skolen. Midlerne til dette var bl.a. en længere og mere varieret skoledag med muligheder for understøttende undervisning og lektiehjælp, mere bevægelse i undervisningen, en større andel af lærere med linjefagskompetence samt en revision af Fælles Mål. Et andet centralt men måske mere overset element i reformen er imidlertid videreudviklingen af et mål- og resultatorienteret styringsrationale. Som noget nyt blev der således som led i 2014-reformen formuleret tre nationale mål og dertil knyttede operative måltal for folkeskolens udvikling. Samtidig blev kvalitetsrapporten revideret; en række lokale frihedsgrader er blevet udvidet, mens en række opfølgingsregler og -redskaber samtidig er opstrammet eller udbygget, herunder et udvidet centralt ledelsesinformationssystem med overblik over skolers og kommuners data.

Nærværende undersøgelse fokuserer på betydningen af denne udvikling for lærernes arbejde og for undervisningen i Århus og Københavns Kommune – set fra lærernes perspektiv.

Mål- og resultatstyring begrundes typisk med et dobbelt hensyn til politisk-administrativ kontrol og institutionel og professionel autonomi; antagelsen er at en øget mål- og resultatstyring skal ledsages af frihedsgrader til at institutioner og professionelle kan finde de bedste måder at nå målene på. Imidlertid kan mål- og resultatstyring have utilsigtede konsekvenser for det professionelle arbejde. Der kan ske en forskydning imod de mål og indikatorer som er lettest at måle og indsamle; ledere og frontmedarbejdere kan begynde at tilpasse deres adfærd snævert til målene frem for til opgaven som helhed; og både de og målgrupperne kan udvikle strategier til at omgå målingen og dens evt. konsekvenser, inklusive decideret snyd. I folkeskolen kan dette give sig udslag i problemer med undervisningens kvalitet, elevernes læring og motivation og lærernes arbejdsmiljø.

De negative effekter er primært dokumenteret i lande og skolesystemer præget af 'hård' mål- og resultatstyring, dvs. hvor der knyttes sanktioner eller belønninger til institutioners eller medarbejders præstationer (resultater) ift. de fastsatte mål. Der mangler imidlertid viden om karakteren og betydningen af den danske, overvejende 'bløde' mål- og resultatstyring – dvs. som er overvejende diskursiv og dialogorienteret – for lærerarbejdet og for undervisningens kvalitet, herunder om kommunernes fortolkning og konkrete udformning af mål- og resultatstyring. Og der mangler viden om lærernes erfaringer med de senere års forandringer i mål- og resultatstyringens rammer og praksis og om deres vurderinger af hvad udviklingen betyder for undervisningens kvalitet.

Forskningsspørgsmålet for forskningsprojektet lyder:

- *Hvad betyder mål- og resultatstyring i folkeskolen for lærernes arbejde og for undervisningens kvalitet?*

Til brug for nærværende interviewundersøgelse er dette yderligere konkretiseret i følgende underspørgsmål:

- *Hvordan oplever lærerne at mål- og resultatstyring praktiseres på deres egen skole?*
- *Påvirker mål- og resultatstyring undervisningen og i så fald hvordan?*
- *Hvilke øvrige forhold påvirker undervisningen og hvordan?*



Som led i projektet er der gennemført både en interview- og en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere i Århus og København. Spørgeskemaundersøgelsen undersøgte sammenhænge imellem på den ene side oplevet grad af mål- og resultatstyring og på den anden side lærernes undervisningspraksis samt deres oplevelse af arbejdsbetingelser og undervisningskvalitet. Analyser og resultater fra spørgeskemaundersøgelsen i sin helhed kan læses i rapporten *Målstyring, lærerarbejde og undervisningskvalitet. Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere i Århus og Københavns Kommune* (Mikkelsen 2020), som kan hentes online [her](#). En sammenfatning af resultaterne fra denne findes i Bilag 1.

I nærværende rapport formidles resultaterne af en interviewundersøgelse som bidrager med konkretisering, nuancering og uddybning af de forhold der peges på i spørgeskemaundersøgelsen. Undersøgelsen bygger på interview med 19 folkeskolelærere fra København og 7 fra Århus Kommune. De interviewede lærerne udgør en relativt bredt sammensat gruppe mht. alder, undervisningsfag og skolekontekst. De underviser imidlertid overvejende i udskolingen (enkelte også på mellemtrin) hvor en evt. mål- og resultatstyring kan antages at være mest udtalt. Undersøgelsen afspejler altså primært oplevede forhold i udskolingen. Læs evt. nærmere om undersøgelsens datagrundlag og metode i rapportens afsnit 2.

1.1 Mål- og resultatstyring på skoleområdet¹

Mål- og rammestyring har en relativt lang historie i folkeskolen, mens mål- og data- eller resultatbaseret styring og ledelse er af nyere dato. 1980'ernes moderniseringsprogram indledte kommunaliseringen og "decentraliseringen" af skolens styrelse. Indførelsen af CKF og Klare Mål i 90'erne markerede et skift fra indholdsorienterede fagbeskrivelser og vejledninger til læreplaner med hovedvægten på kompetenceorienterede mål for undervisningen. Men det var skolereformerne i hhv. 2003-6 og 2014 der for alvor udvidede rækkevidden og anvendelsen af undervisningsmål samt andre typer af mål og opfølgingsstrategier. Undervisningsmålene eller Fælles Mål blev gjort bindende og omfatter efter den seneste revision i 2017 godt 215 bindende kompetencemål, 866 bindende videns- og færdighedsområder og 3170 vejledende videns- og færdighedsmaal.

1.1.1 Folkeskolereformens styringsrationale

Folkeskolereformen i 2014 indførte derudover som noget nyt tre nationale mål for folkeskolens udvikling. Her satte forligsparterne bag reformen som mål at elevernes faglige niveau skal højnes; betydningen af elevernes sociale baggrund for det faglige niveau skal mindskes; og tilliden til og trivlsen i skolen skal styrkes. Disse mål er yderligere konkretiseret i operative måltal for udviklingen i elevernes faglige niveau og trivsel.² Målene skal danne afsæt for alle initiativer i folkeskolen og skal anvendes som målestok for

¹ Afsnittene 1.1-1.5 er reviderede versioner af afsnit fra rapporten om forskningsprojektets spørgeskemaundersøgelse (Mikkelsen 2020). I Bilag 1 sammenfattes resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen i kort form.

² *De tre nationale mål*: 1) Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. 2) Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater. 3) Tilliden til og trivlsen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. *De operative måltal*: Mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test; Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år; Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år; Elevernes trivsel skal øges (Aftaleparterne 2013).



vurderingen af kommuners og skolers styring og udvikling af folkeskolen (Aftaleparterne 2013). Reformen indsatte dermed et nyt led i folkeskolens målhierarki mellem folkeskolens formål og fagenes mål, som med brugen af kvantitative måltal sætter en helt ny ramme for styringen af folkeskolen.

Med reformen er der i forlængelse af dette sket en yderligere udbygning og institutionalisering af et statsligt mål- og resultatorienteret styringsrationale for folkeskolen som har været under opbygning siden skolereformerne i 2003 og 2006. Det omfatter, udover Fælles Mål, nationale test i en række fag, trivselsmålinger, kommunale kvalitetsrapporter, et ministerielt kvalitetstilsyn, et ledelsesinformationssystem med en samlet oversigt over data for folkeskolen nationalt og lokalt samt krav om jævnlige ministerielle redegørelser til Folketinget om folkeskolens udvikling. Kvalitetstilsynet skal identificere kommuner og skoler med udfordringer baseret på screeninger af skolernes resultater i karakterer, nationale test og trivselsmålinger vurderet ift. de nationale mål og måltal (Børne- og Undervisningsministeriet 2020a). Med 2014-folkeskoleloven indførtes desuden en række udvidede ministerbeføjelser til at fastsætte yderligere regler samt indføre eventuelle sanktioner (handleplaner og skolelukninger) i forbindelse med evalueringen af folkeskolens udvikling (Børne- og Undervisningsministeriet 2014/2019, Kapitel 11). Som led i den ministerielle implementering af reformen foretoges en revision af Fælles Mål med et stærkere fokus på adfærdsbeskrivende og evaluerbare mål, ligesom der blev udarbejdet en vejledning i såkaldt læringsmålstyret undervisning (som dog siden er trukket tilbage). Med henblik på at understøtte implementering samt bredere opfølgning og dialog om reformen og folkeskolen oprettedes desuden et korps af ministerielle læringskonsulenter, et nyt Råd for børns læring samt af en række dialogfora med folkeskolens interessenter – og et følgeforskningsprogram for reformen (Børne- og Undervisningsministeriet 2020a).

En række andre love og initiativer understøtter udviklingen af det mål- og resultatbaserede styringsrationale, herunder lov om åbenhed i uddannelserne (Undervisningsministeriet 2018) og brugerportalsinitiativet for folkeskolen, der indførte en ny fælles it-plattform for forældrekommunikation samt indførte obligatoriske såkaldte læringsplatforme, der skal give alle skolens interessenter adgang til information om elevernes trivsel og læring mm. En senere tillægsaftale lægger nu op til en revision af kravene til læringsportalerne, der muligvis vil bløde op på de detaljerede krav til information om bl.a. undervisningsplaner for dagen/ugen/året, tilmeldte aktiviteter, læringsforløb, opgaver, resultater af nationale test, læringsmål mm. (Undervisningsministeriet et al. 2014; Undervisningsministeriet & KL 2018). Endelig skal også nævnes revisionen af reglerne om uddannelsesparathedsvurdering, idet måltal for andel uddannelsesparate elever indgår i kommunernes mål- og resultatstyring som del af kvalitetsrapporten. Fra 2014 blev ordningen udvidet til også at omfatte 8. klasse, og der indførtes en række yderligere og mere detaljerede krav til dokumentation og vurderingskriterier omfattende elevernes faglige, personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger (Børne- og Undervisningsministeriet 2019).

Folkeskolereformen accelererer en udvikling hvor kommuner og institutioner i højere grad skal styre og styres efter mål og resultater (output) frem for aktiviteter, processer og regler (input). Den politiske intention er at øget mål- og resultatstyring skal modsvares af større lokal frihed i kommuner og på skoler til at anvende de midler og metoder der bedst kan realisere de nationale mål (Aftaleparterne 2013). Især tre styringsinitiativer i folkeskolereformen er kerneelementer i dette styringsrationale: De nationale mål og operative måltal; regelforenklinger (lokale 'frihedsgrader') og kvalitetsrapporten 2.0. Kvalitetsrapporten er

det centrale redskab der så at sige binder de lokale 'frihedsgrader' sammen med den nationale styring. Rapporten skal udarbejdes af kommunen hvert andet år og skal sammenfatte kommunens vurdering af skolevæsnets og de enkelte skolers niveau, progressionen i forhold til de nationale måltal samt angive handleplaner og vurdere tiltag for evt. vedvarende dårligt præsterende skoler³ (Børne- og Undervisningsministeriet 2020b).

1.2 Analytiske perspektiver på mål og resultater

1.2.1 Politisk-administrative mål og styring

De ovennævnte typer af mål kan samlet betegnes som *politisk-administrative* mål, dvs. mål der anvendes som redskaber til ledelse og styring og som grundlag for (ekstern) evaluering af offentlig virksomhed, her folkeskolen. Politisk-administrative mål kan både være kvalitative og kvantitative. Men mål- og resultatstyringsrationalet kendetegnes netop ved en øget brug af kvantitative målindikatorer, også anvendt for mål der ellers er kvalitative.⁴ Antagelsen er at administrative og politiske niveauer dermed mere præcist kan retningsbestemme og overvåge kvaliteten af de offentlige ydelser. Den øgede brug af politisk-administrative og især kvantitative mål, resultatmålinger og andre opfølgings- og overvågningssystemer på folkeskoleområdet afspejler alt andet lige – trods kritikken og en række bebudede opgør – en fortsættelse og udbygning af den New Public Management-inspirerede 'modernisering' af den offentlige sektor hvor rationaler og ledelsesmetoder lånt fra den private sektor, fx styrkede ledelsesbeføjelser, præstationsmålinger og markedsorientering, tænkes at bidrage til effektivisering og øget kvalitet (Greve et al. 2018).

Mål- og resultatstyring udgør således et element i en ændret organisering af den offentlige sektor hvor der bl.a. er indført en mere enstrengt og hierarkisk ledelsesstruktur og en tydeligere adskillelse af niveauer og ansvarsområder i 'bestillende' og 'udførende' led. Denne styringsmodel udfordrer en traditionel faglig og professionsorienteret styringsmodel og ledelseskultur med større vægt på professionernes autonomi og et stærkere arbejdspladsdemokrati (Moos 2019; Sahlberg 2016). Mål- og resultatstyring er et bindeled mellem niveauerne i denne mere kontraktbaserede styringskultur, hvor målene i udgangspunktet formuleres højere oppe i hierarkiet, og hvert niveau gøres ansvarlig eller 'regnskabspligtig' for deres del af målopfyldelsen. Overvågningen og synliggørelsen af resultater tjener både politisk-administrative hensyn til styring, kvalitetssikring og kvalitetsudvikling, og er dertil et element i en 'bruger-' eller markedsorientering,

³ Kvalitetsrapporten skal ifølge bekendtgørelsen indeholde følgende resultatoplysninger for hver enkelt skole samt for kommunens samlede skolevæsen: andel af elever der afslutter eksamen, karaktergennemsnit inkl. socioøkonomisk reference og andel af lavt præsterende elever, resultater fra nationale test inkl. andele af højt- og lavt præsterende elever, overgang og fastholdelse til ungdomsuddannelse samt resultater fra elevernes trivselsmålinger, og der skal altså udarbejdes handleplaner og følges op på udviklingen for evt. vedvarende dårligt præsterende skoler (Børne- og Undervisningsministeriet 2020b).

⁴ Et eksempel er det kvalitative nationale mål om at alle elever skal blive så dygtige de kan, som er konkretiseret i to kvantitative målsætninger om at andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år, og at mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test. De kvantitative mål er her netop indikatorer eller stedfortrædere for det kvalitative mål – om end man kan diskutere hvor indlysende sammenhængen faktisk er.

jf. fx udvidelsen af det fri skolevalg og den nævnte lov om åbenhed og gennemsigtighed i uddannelserne (Undervisningsministeriet 2018).

1.2.2 Pædagogisk-faglige mål og standarder

Fælles Mål udgør et andet centralt element i styringen af skoleområdet, men er ikke i sig selv knyttet til resultatstyring som politisk-administrativt rationale. Der er tale om en anden type mål, *pædagogisk-faglige* mål, som angiver den indholdsmæssige horisont for undervisningen og udgør vurderingsgrundlaget for lærerens løbende evaluering af elevernes udvikling og for de afsluttende prøver i folkeskolen. For en stor del af evalueringen og de afsluttende prøver sker vurderingen inden for en professionsbaseret model hvor det er læreren og/eller en censor der foretager en fagligt baseret fortolkning med læreplanen som bedømmelsesgrundlag. Her fungerer målene således som *faglige standarder*, dvs. som (kvalitative) mål der forudsætter en faglig fortolkning og bedømmelse (og evt. på den baggrund kan gives et kvantitativt udtryk som fx en karakter), og de enkelte mål fortolkes og vurderes til en vis grad 'hermeneutisk' på baggrund af fagets øvrige indholdsområder og traditioner samt fagformålet og i sidste ende folkeskolens formål.

Pædagogiske mål kan formuleres på flere måder. I denne sammenhæng er det relevant at skelne mellem detaljeret adfærdsforeskrivende mål, hvor evalueringskriteriet er målopfyldelse, og mere overordnede mål med rum for fortolkning, der opfattes som horisont eller pejlemærker for undervisningen snarere end som definitive endemål. Uddannelsesforskeren Elliot W. Eisner gjorde allerede i 1967 opmærksom på at de to måltyper trækker på forskellige uddannelsesfilosofier. Mens de detaljeret adfærdsforeskrivende eller 'instruktivistiske' mål trækker på mekanistiske og behavioristiske grundforestillinger, trækker bredere eller 'ekspressive' måltyper på forestillinger om uddannelse som en emergent og dialogisk dannelsesproces, hvor eleven er subjekt og en aktiv deltager i sin egen udvikling. Der er ingen uenighed mellem traditionerne om at elever bør tilegne sig grundlæggende kulturteknikker og faglig viden. En dannelsesorienteret uddannelsesopfattelse kan imidlertid ikke primært operere med detaljeret handlingsforeskrivende mål, men må levne rum til elevernes perspektiv og interesseudvikling (Eisner 1967/2005). Som en nuancering af denne skelnen kan man anskue mål på et kontinuum fra *simple* adfærdsorienterede mål som sigter mod at være entydigt observerbare (fx læsehastighed, specifikke regnefærdigheder); over *komplekse* adfærdsorienterede mål der kræver faglig fortolkning (fx at kunne anvende begreber, at demonstrere forståelse); til humanistisk eller *dannelsesorienterede* mål der implicerer en dialogisk fortolkning med inddragelse af elevens perspektiv og selvstændige bidrag (fx mål om selvstændighed, interesseudvikling, kreativitet) (Miller 2009).

Parallelt hermed kan man ud fra et læringspsykologisk perspektiv skelne mellem forskellige måder at anvende og tillægge mål betydning i undervisningen. Hansen (2015) har foretaget et review over forskningslitteraturen om anvendelse af eksplicite 'læringsmål' i undervisningen. Her skelner han mellem en *præstationsorienteret* målanvendelse, hvor elevernes faglige arbejde primært begrundes i at det kan måles i forhold til andres arbejde, og en *mestringsorienteret* målanvendelse, hvor elevernes arbejde er fokuseret mere på at forbedre egne evner og mindre på sammenligning. En præstationsorienteret målanvendelse kan ifølge den reviewede litteratur typisk levere positive resultater i faglige test, men har også en række ulemper. Den risikerer at fremme en mere individualiseret, overfladisk og strategisk tilgang til læringen hos eleverne. En del af eleverne bliver typisk offensive og ambitiøse 'målsættere', mens en anden del af eleverne typisk udvikler defensive målsætningsstrategier (afværgestrategier, modstand, at

underspille egne evner, decideret snyd) med negative virkninger på læringen. Der kan udvikle sig en strategisk orienteret læringskultur hvor eleverne prioriterer de aktiviteter som kan betale sig præstationsmæssigt, hvilket kan gøre ikke-målsatte aktiviteter, projektarbejde, fordybelse osv. 'unprofitable' for eleverne. En mestlingsorienteret målanvendelse kan omvendt ikke ses at have en klar sammenhæng med positive (eller negative) testresultater, men har andre fordele. Den kan fremme en sagsorienteret tilgang til indholdet og en oplevelse af meningsfuldhed i undervisningen. Det kan bidrage til at øge elevernes selvværdsfølelse og lyst til læring, og det ser også ud til i højere grad at fremme elevernes anvendelse af effektive kognitive- og andre læringsstrategier. Der er således tale om et umiddelbart paradoks som måske bedst kan anskues som en pædagogisk afvejning mellem forskellige faglige hensyn, fx testbare færdigheder overfor faglig interesseudvikling og anvendelse af færdigheder i mere komplekse sammenhænge. Hertil kommer at en præstationsorienteret målsætningspraksis altså ser ud til at være til størst ulempe for fagligt usikre elever.

Endelig er det relevant at skelne og medreflektere forbindelserne mellem formål, mål og midler. Et formål er typisk abstrakt, komplekst, kvalitativt og langsigtet. Formålet kan ikke uden videre 'opfyldes' (hvornår er et menneske endegyldigt demokratisk dannet?), og selvom der efter bedste evne formuleres en række mere konkrete mål der skal bidrage til formålet, så vil en opfyldelse af de underordnede mål ikke i sig selv garantere en opfyldelse af formålet, der altid er noget andet og mere end summen af målene. Det er snarere sådan at formålet angiver en fortolkningshorisont for målene og fordrer en løbende refleksion over forholdet imellem mål og midler (Adamsen 2016, Kapitel 7). Hvis formålet med skolen er demokratisk dannelse, kan arbejdet med at nå de faglige mål eksempelvis næppe foregå med rent umyndiggørende midler. Her må midlerne, fx de pædagogiske metoder, både afspejle mål og formål, fx ved at den faglige undervisning også fremmer dialog, tolerance, fælles ansvarlighed e.l. Hvis målene derimod får forrang og formålet glider i baggrunden eller helt glemmes, kan der opstå en instrumentel praksis hvor målene anskues isoleret og uden sammenhæng med det overordnede formål. Målet kan her komme til at hellige et hvilket som helst middel, fx den mest effektive metode til en snæver målopfyldelse, uden hensyn til om det tjener eller ligefrem modarbejder formålet.

1.2.3 Hybride målopfattelser og styringsteknologier

Forskellen på måltyper er ikke først og fremmest teknisk, men teoretisk, og afgøres i sidste ende af hvordan målene forstås og anvendes i praksis. Pædagogiske mål og standarder kan i praksis blive anvendt administrativt som standardiserede målindikatorer, eksempelvis ved at der knyttes obligatorisk detaljeret målopfyldelsesevaluering til de enkelte mål, og dannelsesorienterede eller komplekse mål kan i praksis blive fortolket og evalueret – og dermed reduceret – ud fra mere simple adfældsorienterede kriterier (T. I. Hansen in press). Der er tale om et kontinuum og om praktiske fortolkninger – og nogle gange omfunktioneringer – af måltyper og -opfattelser mellem de forskellige niveauer og aktører.

Fælles Mål udgør som nævnt i udgangspunktet kvalitative faglige *standarder* der fordrer en professionsintern faglig bedømmelse. De nationale test samt de stadigt flere multiple choice-testbaserede afsluttende prøver kan imidlertid anskues som tiltag der knytter læreplanen tættere til et mål- og resultatstyringsrationale. De indfører en eksternt defineret og udført evaluering hvor *kvantificeringen* er sat i forgrunden, og hvor den underliggende faglige bedømmelse omplaceres fra et internt fagprofessionelt til et eksternt, administrativt forankret og *standardiseret* ekspertsystem. Dette kan samtidig bidrage til at



forskyde forholdet mellem formål, mål og midler. De nationale test måler kun udvalgte og relativt snævre dele af fagenes mål (Hindsholm et al. 2020); det samme gælder alt andet lige de testbaserede prøver. En mere testbaseret styring og ledelse repræsenterer her en adskillelse af eller 'buffer' imellem læreplanen og den fagprofessionelle vurdering. Det risikerer imidlertid at føre en reduceret fagforståelse, hvor læreplanens kompleksitet samt fagenes og folkeskolens formålsbeskrivelser udgrænses som fortolkningshorisont. Traditionelt er det netop de fagprofessionelles opgave at garantere denne fagligt og formålmæssigt bestemte helhedsvurdering 'rundt om' vurderingen af de faglige kundskaber (fx elevernes selvstændige fortolkning, problemløsning, sammenhængsforståelse, kreativitet mv. i anvendelsen af den faglige viden og færdigheder).

Der er dog også internt i Fælles Mål nogle forbindelser eller paralleller til mål- og resultatstyringsrationalet. Fælles Mål er på den ene side formuleret som kompetencemål der er relativt brede og abstrakte og indeholder 'kvalitative', dannelseslignende (om end primært formale) formuleringer, der forudsætter en faglig fortolkning i den konkrete udmøntning (fx at eleverne skal kunne forholde sig, vurdere, diskutere osv. i komplekse situationer). På den anden side blev de nu vejledende videns- og færdighedsmål med revisionen i 2014 gjort mere partikulære, adfærdsbeskrivende og hhv. leksikale (faktaorienterede vidensmål) og formale (isolerede færdighedsmål). Tankegangen er at kompetencemålene skal 'nedbrydes' i viden- og færdighedsmål, og at videns- og færdighedsmålene skal være adfærdsbeskrivende og enkelt evaluerbare (T. I. Hansen 2015; Skovmand 2016, 2018). Denne 'nedbrydningslogik', hvor kompetencer (og fag) anskues som summen af på forhånd kendte og veldefinerede videns- og færdighedselementer, repræsenterer en snæver opfattelse af kompetencebegrebet. Brede kompetencebegreber lægger vægt på at kompetencer må forstås funktionelt som en kompleks handleevne i relation til en given udfordring. Kompetence beror i denne forståelse på et komplekst system af dispositioner og potentialer, som omfatter kognitive kundskaber og færdigheder, holdninger og andre ikke-kognitive egenskaber, men udfolder sig emergent i en konkret praksiskontekst og kan ikke reduceres til sine delkomponenter (Rychen & Salganik 2003). Andre kompetenceforståelser udvider eller overskrider denne funktionalistiske tilgang og er mere eksplicit dannelsesorienterede, bl.a. med inspiration fra klassiske begreber om praktisk-etisk klogskab og dømmekraft (Smith, 2005), jf. også det i en dansk sammenhæng fremførte begreb om handlekompetence, som bl.a. lægger vægt på det demokratiske og kollektivt orienterede dannelsesaspekt (Carlsson & Hoffmann 2011). I disse bredere forståelser kan man i stedet tale om en 'opbygningslogik', hvor kompetencer forstås som et emergent fænomen, dvs. som noget situeret og delvist udfordrigeligt, der er mere end summen af de færdigheder mv. der anvendes – jf. også diskussionen om forholdet mellem formål og mål ovenfor. I en sådan forståelse kan en kompetence aldrig direkte observeres, men kun *infereres* pba. præstationen i en kontekst (Rychen & Salganik 2003) – dvs. evalueringen forudsætter en faglig vurdering. Rent praktisk betyder det også at udvikling af kompetencer (eller dannelse) ikke nødvendigvis kan målsættes detaljeret og præcist på forhånd, men i ligeså høj grad

Grundstrukturen i Fælles Mål afspejler således i hvert fald delvist en snæver adfærdsorienteret, 'observerbarheds-orienteret' opfattelse af kompetencer og mål. Den har da bl.a. også afsæt i de danske og europæiske 'kvalifikationsrammer' (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016), der netop lægger op til en mere outputorienteret og summativt evalueringseget læreplansmodel (jf. også Madsen 2016).

Som led i implementeringen af 2014-reformen udsendte Undervisningsministeriet som nævnt en vejledning i såkaldt "læringsmålstyret" undervisning – som dog nogle år senere blev trukket tilbage. Vejledningen lagde op til at lærerne detaljeret skulle målsætte og evaluere alle læringsaktiviteter og -muligheder i et undervisningsforløb (evt. justeringer undervejs skulle altid formuleres som nye mål). Den anbefalede at lærerne løbende og tydeligt ekspliciterede "læringsmålene" for eleverne, og den advokerede eksplicit for en adfærdsorienteret og performativ målopfattelse, hvor eleverne skal kende til, fremvise og selv deltage i evalueringen af den adfærd der på det givne område defineres som tegn på målopfyldelse⁵ (Undervisningsministeriet 2014). Vejledningen illustrerede en ambition om at de fagligt-pædagogiske mål i læreplanen skulle forstås og anvendes som led i en specifik mål- og evalueringsscentreret pædagogisk metodik. Dette 'spor' i læreplansrevisionen kan siges at være beslægtet med det politisk-administrative mål- og resultatstyringsrationale; det er så at sige den didaktiske variant af en målrational og adfærdsorienteret styrings- og evalueringsslogik. Samtidig repræsenterer det i sig selv en ret 'styringsorienteret' forståelse af læreplanens funktion; Fælles Mål skulle tilsyneladende fortolkes som direkte regulerende for lærernes og elevernes adfærd og anvendes som del af en stats sanktioneret pædagogisk metode.

Efterfølgende blev vejledningen som nævnt trukket tilbage, bl.a. efter en vedholdende faglig kritik. Med lempelsen af Fælles Mål fra 2017 fulgte politikerne i folkeskolereformens forligskreds op på debatten og signalerede at anvendelsen af målene som styringsinstrument var gået for vidt. Videns- og færdighedsmål blev gjort vejledende, og man præciserede i lovteksten at videns- og færdighedsområderne ikke skal forstås som undervisningsindhold i sig selv, men som *udgangspunkt* for den didaktiske planlægning (Undervisningsministeriet 2017) – altså som faglige standarder og pejlemærker fremfor som standardiserede indholds- og metodeopskrifter. Desuden blev målenes forbindelse til både fagenes og folkeskolens formålsbeskrivelser gjort tydeligere i læreplanen.

Tilsvarende pendulbevægelser har kunnet ses i forhold til brugerportalinitiativet. Her er der som nævnt indgået en tillægsaftale om læringsplatformene i forlængelse af lempelsen af Fælles Mål. I tillægsaftalen fastslås det at de meget detaljerede krav til indhold i platformene skal revideres med henblik på at skabe rum for lokal dialog, professionelt råderum og kreativitet (Undervisningsministeriet & KL 2018). I en tilsvarende udvikling – og bl.a. grundet en kritisk evaluering – er der indgået en politisk aftale om at der skal udvikles et "nyt og bedre nationalt evalueringss- og bedømmelsessystem" til afløsning for de nuværende nationale test. Det nye system skal bl.a. være mere retvisende på individniveau og mere pædagogisk anvendeligt. Samtidig fastholdes det dog i aftalen at systemet skal levere information til forældre om elevens faglige standpunkt, give stat og kommuner styringsmæssigt indblik i skolernes faglige formåen samt give ledelsesmæssigt indblik i lærernes undervisning (Aftaleparterne 2020).

Der er således tale om opblødninger, men næppe et opgør med mål- og resultatstyringsrationalet. Der er ikke ændret eller lempet på de tre overordnede nationale mål og de tilhørende målintikatorer for

⁵ I vejledningen er det bl.a. beskrevet således: "Målene skal formuleres, så de er tydelige for eleverne og styrende for læringsaktiviteterne. Det skal være tydeligt for eleverne, hvad de skal kunne vise, de kan undervejs i forløbet, og når forløbet er afsluttet, hvis målene skal være nået. Dermed kan eleverne deltage i vurderingen af, om målene er nået" (s. 4).

skolereformen. Målene med reformen er stadig operationaliseret som fremgang i bestemte kvantitative måltal. Det fastholdes at styringen skal baseres på systematiske eksterne evalueringer af det faglige niveau, trivsel mm. i folkeskolen, og at skolens interessenter og 'brugere' skal have adgang til detaljeret information om mål, processer og resultater i skolen. Og trods lempelsen af Fælles Mål indeholder læreplanen immervæk som nævnt i alt 215 bindende kompetencemål og 866 bindende videns- og færdighedsområder – ud over de 3170 nu vejledende videns- og færdighedsmål.

Mål- og resultatstyring repræsenterer principielt en anden styringsform end professionsbaseret styring. Men der findes altså forskellige måder at praktisere styringen på. Opsummerende kan der skelnes mellem sådanne praksisformer ud fra følgende perspektiver:

- Målopfattelse: Hvilke opfattelser af mål er på spil og hvordan er balancen imellem dem? Hvordan er eksempelvis balancen mellem mål som brede pejlemærker og detaljeret adfærdsbeskrivende mål – og mellem kvalitative og kvantitative mål? Hvordan reflekteres forholdet mellem formål, mål og midler?
- Magtdynamik: Hvordan er magtbalancen mellem og fortolkningsrummet for aktørerne i samarbejdet om målsætning, evaluering og opfølgning? Hvilke aktører og interesser tilgodeses i udvikling, fortolkning og operationalisering af mål på forskellige niveauer? Hvilke aktører og interesser gør sig gældende i samarbejdet om opfølgning og udvikling af evt. handletiltag?
- Kvalitetsopfattelse: Opfattes mål, måltal og resultater instrumentelt som entydige og tilstrækkelige udtryk for kvalitet, eller opfattes de perspektivisk og dialogisk, dvs. som et blandt flere mulige perspektiver og tegn på kvalitet der fortolkes i en dialog mellem de involverede aktører?

1.3 Hvad ved vi om mål- og resultatstyring i praksis?

1.3.1 Mål- og resultatstyring i kommunerne

Kommunernes styring af og samarbejde med de lokale skoler er overordnet rammesat af de statslige mål og målindikatorer og de ledelsesteknologier der understøtter arbejdet med dem. Derudover fastsætter kommunerne egne mål for skolevæsnets udvikling og udvikler egne systemer og procedurer til evaluering og monitorering. Dialogen med skolerne har udarbejdelsen af kvalitetsrapporten som et centralt omdrejningspunkt. Her skal der følges op på de statslige minimumskrav til resultatoplysninger samt på kommunens egne mål, og herunder skal der altså udarbejdes handleplaner for evt. dårligt præsterende skoler.

Kommunerne styrer traditionelt folkeskolerne indenfor tre hovedområder: økonomisk, fagligt (eksempelvis ved at udarbejde lokale læreplaner eller foranstalte efteruddannelse) og personalemæssigt (eksempelvis ansættelsespolitik og arbejdstidsregler) (Nørgaard & Bæk 2016). Siden folkeskolereformerne i 2003-06 anvender kommunerne i stigende grad også målinger af elevernes læring og trivsel i styringen (Bjørnholt et al. 2016). Af følgeforskningen for 2014-folkeskolereformen fremgår det at kommunernes anvendelse af mål- og resultatstyring på skoleområdet er blevet yderligere udbredt og stadig til en vis grad er stigende siden 2014. Kommunerne opstiller i udstrakt grad målindikatorer for elevernes faglighed og trivsel. Mål og resultater anvendes fortsat helt overvejende som bløde styringsinstrumenter, dvs. som afsæt for dialog med skolerne og ikke til udmåling af sanktioner eller belønning ('hård' styring), om end der findes eksempler på lokale forsøg med individuel løn, resultatløns til skoleledere o.l. Det ser ud til at der generelt



set heller ikke benyttes resultatbaseret ressourcetildeling i økonomistyringen på skoleområdet (Bjørnholt et al. 2019, Kapitel 2). Dette ses også i andre undersøgelser af danske kommuners brug af mål- og resultatstyring; mål og resultatmål anvendes primært strategisk retningsgivende, evt. til prioritering af ressourcer (som budgetforudsætning) samt til overordnet styring, læring og dialog, mens resultatmålinger og evalueringer ikke i særlig høj grad anvendes instrumentelt til at kontrollere og justere indsatser, udmåle ressourcer eller som hårdt incitamentsværktøj (N. Hansen & Kristiansen 2017; Sørensen & Foged 2015; Møberg & Justesen 2018).

Forskellene i kommunernes mål- og resultatstyringspraksis på skoleområdet ses altså ikke primært på dette principielle plan (hård vs. blød styring), men i form af forskellige organiseringer, procedurer og samarbejdsformer samt ikke mindst i den uformelle kommunikation på de forskellige niveauer i det lokale skolefelt. I følgeforskningen for folkeskolereformen skelnes der eksempelvis imellem top-down- og bottom-up-orienterede tilgange til dialogen om de lokale kvalitetsrapporter i kommunerne. Ved top-down-orienterede tilgange er det forvaltningen der sætter dagsordenen for dialogen på baggrund af identificerede styrker og problemer i resultatopgørelserne, mens det ved bottom-up-orienterede tilgange i højere grad prioriteres at give skolelederne ejerskab over processen ved at lade skolerne identificere det interessante i elevernes resultater i faglige test, trivselsmålinger m.v. (Bjørnholt et al. 2019, s. 25). Imidlertid er den bløde mål- og resultatstyring, inklusive bottom-up orienterede tilgange, indlejret i magtrelationer. Og samtidig siger dette analyseperspektiv ikke nødvendigvis meget om hvordan mål og resultater forstås og anvendes – uanset hvem der sætter dagsordenen for samtalen. Bottom-up/top-down-perspektivet kan altså med fordel suppleres med de nævnte analytiske perspektiver vedrørende måltyper, magtforhold og praktisk anvendelse. Alt andet lige betyder mål- og resultatstyring at definitionsmagten vedrørende målene forskydes fra lokale og professionelle aktører til aktører i forvaltning og politik. Rammen for indhold i og succeskriterier for arbejdet og for samarbejdet mellem aktørerne er i højere grad sat på forhånd. Men fortolkningen i praksis kan være mere eller mindre instrumentel, mere eller mindre dialogisk og perspektivisk, mere eller mindre performativt eller substantielt orienteret.

1.3.2 Mål- og resultatstyring på skolerne

Styringen af folkeskolen er nok i teknisk forstand blød, men styringskæden må betegnes som relativt stram. Skolerne og lærerne er yderste led. De er forpligtet på at søge at opfylde de statslige og kommunale faglige og andre mål og operative måltal. Også på skolerne udvikles der lokale evaluering- og monitoreringssystemer til dette arbejde. Det fremgår af følgeforskningen at skolelederne oplever at kommunerne i højere grad end tidligere styrer skolerne på mål og resultater. Mål- og resultatstyring anvendes også af lederne lokalt på skolerne. Skolerne sætter ikke i højere grad mål for elevernes faglighed og trivsel end før reformen (da langt de fleste skoler gjorde det i forvejen), men de anvender i markant større grad evaluering- og opfølgingsværktøjer i arbejdet med målene. Næsten alle (98 pct.) skoleledere anvendte i 2018 nationale test og trivselsmålinger som evalueringsredskaber – en stigning fra 38 pct. i 2011, og 80 pct. af lederne anvendte desuden analyser af elevernes karakterer i deres ledelsesarbejde. Yderligere ses en stigning i brugen af informationer om elevernes præstationer i forbindelse med igangsættelse af nye indsatser på skolen. Der er også sket en stigning i ledernes selvrapporterede udfoldelse af pædagogisk ledelse, og kvalitative fund peger her i retning af at nogle ledere i højere grad anvender mål og resultater som led i den pædagogiske ledelse, fx ved at italesætte forventninger til



elevernes fremskridt eller til at udfordre eksisterende praksis (Thorborg et al. 2019, s. 24f, 70ff). Bindende nationale kompetencemål og obligatoriske planlægnings- og evalueringsredskaber (trivselsmålinger, uddannelsesparathedsvurderinger, elevplaner, nationale og andre obligatoriske test, læringsplatforme) kan betragtes som midler til at regulere lærernes adfærd, og i den forstand er lærernes traditionelle autonomi indskrænket og arbejdet blevet mere monitoreret. Og skolelederne forventes altså i højere grad end tidligere – alt andet lige – at søge at opfylde resultatmål, herunder at træffe foranstaltninger, hvis disse resultater ikke nås.

Følgeforskningsprogrammet for folkeskolereformen har også undersøgt lærernes perspektiv på mål- og resultatstyring, om end det primære forskningsfokus er, i hvilken grad lærerne oplever at mål- og resultatstyring implementeres. Det varierer som nævnt meget hvordan mål- og resultatstyring praktiseres på skolerne. Jo mere nuanceret og handlingsrettet en ledelse formår at forholde sig til data, jo mere positivt opfatter lærerne den mål- og resultatbaserede ledelse – men generelt finder både lærere og ledere det svært at anvende resultatmålinger og især de nationale test konstruktivt. Generelt søger man på skolerne at belyse elevernes udvikling med bredere datakilder, og ledelserne uddelegerer meget af opfølgingsarbejdet til lærere og vejledere (Bjørnholt et al. 2019, afs. 2.5.3). I nærværende undersøgelse undersøger vi netop betydningen af en ensidigt resultatorienteret ledelsespraksis.

Interessant nok er lærernes brug af test og elevplaner til at vurdere den enkelte elev ifølge en anden af følgeforskningsprogrammets delundersøgelser faldet med 12-14%-point (afhængigt af klassetrin) fra 2014 til 2018 (mens brugen af feedbacksamtaler er stabil over perioden, hvilket kan indikere at der stadig evalueres, men blot i mindre grad med anvendelse af test og elevplaner). Omvendt er ledernes anvendelse af faglige resultater som styringsredskab øget. En del af forklaringen på dette umiddelbare paradoks er igen at lederne primært anvender resultaterne som overordnet styringsredskab, mens den pædagogiske ledelse og brugen af resultater i dialogen med lærerne er uddelegeret til mellemledere og vejledere (Jensen et al. 2018, afs. 4).

Efter en relativt stram kurs fra Undervisningsministeriets og en række kommuners side hvad angår lærernes brug af de Forenklede Fælles Mål i 2014, er målene i 2017 blevet revideret, antallet af bindende mål er markant reduceret, og forventningerne til lærernes konkrete anvendelse af målene i undervisningen er blødt op. Resultater fra følgeforskningens kvantitative undersøgelser peger da også på at lærerne nu i mindre grad, end det var tilfældet umiddelbart efter reformen, anvender målene direkte som udgangspunkt for planlægning, differentiering og evaluering af undervisningen (Jensen et al. 2018, afs. 4). Det samme indikerer en mindre, overvejende kvalitativ evaluering af matematik- og dansklæreres brug af Fælles Mål. Udviklingen skal imidlertid ifølge forfatterne ses i sammenhæng med at lærerne i stor udstrækning anvender læremidler som udgangspunkt for planlægning mv. af undervisningen, og at lærerne begrundes bl.a. dette med at de tilgængelige læremidler nu i højere grad afspejler Fælles Mål (Rasmussen et al. 2017). Man kan altså antage at målstyringen i (og af) undervisningen i nogen grad er medieret af læremidlerne. Mens mål- og resultatstyring af lærerarbejdet mere generelt altså medieres af kommunernes, de lokale skolelederes og ikke mindst af mellemlederes og vejlederes praksis.

1.3.3 Mål- og resultatstyring i København og Århus

København og Århus kommune er valgt som cases for undersøgelsen, idet begge kommuner har flere års erfaring med og etablerede procedurer for mål- og resultatbaseret ledelse og forvaltning. Det kan derfor forventes at mål- og resultatstyring mv. her i et vist omfang er "nået ud" på skolerne. Til baggrund fremhæves nogle centrale træk ved de to kommuners mål- og resultatstyringspraksis.

I begge kommuner bygger styringen på de nationale mål suppleret med mål formuleret i kommunens egen børne- og ungepolitik. I både Århus og København er der fastsat mål og måltal for elevernes faglige udvikling, trivsel, inklusion i fællesskaber, fysiske sundhed, overgang til ungdomsuddannelse mm. (Københavns Kommune 2013, 2019b; Århus Kommune 2017a). Kvalitetsrapporten er som nævnt det centrale redskab for kommunernes mål- og resultatstyring bl.a. på skoleområdet.

Kommunernes børne- og ungdomsforvaltninger udarbejder en kvalitetsrapport for hver skole på baggrund af data der belyser udviklingen i relation til de kommunale og nationale mål⁶. På baggrund af disse individuelle rapporter indledes en dialog med hver enkelt skole om lokale forhold og fokuspunkter, og der udarbejdes i fællesskab udviklingspunkter for skolen samt evt. handleplaner for skoler med vedvarende dårlige præstationer eller andre problemer (i København kaldet faglige handleplaner, i Århus kaldet tilsynspunkter der indgår i skolens udviklingsplan; herefter bruges fællesbetegnelsen handleplaner). Resultater og anbefalinger til indsatsområder for skolevæsenet formidles derefter i en hovedrapport der fremlægges for byrådet/borgerrepræsentationen (børn- og ungeudvalgene). Anbefalingerne bliver til i dialog med børne- og ungdomsudvalget, faglige organisationer, lederforeninger og forældreorganisationer (Københavns Kommune 2020a; Århus Kommune 2017b, 2017c).

I både Århus og Københavns Kommune er den centrale børn- og ungeforvaltning suppleret af fem mindre forvaltningsenheder for skolerne inden for et geografisk område/distrikt (herefter bruges fællesbetegnelsen områder). Cheferne for disse områder er ansvarlige for den opfølgende dialog med områdets skoler. I begge kommuner deltager en kreds af interessenter i møderne, typisk skolens leder, skolebestyrelsesrepræsentanter samt en fagkonsulent fra børn- og ungeforvaltningens fællesfunktioner. Områdechefen er mødeleder og tilsynsansvarlig (Københavns Kommune 2020b; Århus Kommune 2017c).

Det er områdecheferne der efter samråd med den øvrige børn- og ungeforvaltning træffer afgørelse om evt. handleplaner for dårligt præsterende skoler. Handleplaner 'skræddersys' til og i dialog med den enkelte skole og vil typisk omfatte forskellige former for støtte til skolens ledelse, vejledere e.l. fra konsulenter i børn- og ungeforvaltningen. Områdecheferne kan også løbende fastsætte nye eller reviderede handleplanspunkter pba. af skolernes udvikling, og områdechefen vil typisk løbende indhente opdaterede data fra skolerne om fx fravær, vikarforbrug, testresultater mm. I begge kommuner er der en stærk decentral tradition, og den enkelte områdechef har i princippet en udstrakt autonomi i samarbejdet

⁶ Rapporterne bygger på data fra bl.a. ledelsesinformationssystemet (Undervisningsministeriets datavarehus), forældretilfredshedsundersøgelser, trivselsundersøgelserne blandt folkeskoleelever, kommunens egne registerdata vedr. eksempelvis indskrivning og fremmøde, folkeskolens test og prøver, uddannelsesparathedsvurderinger og påbegyndelse af ungdomsuddannelse, tandplejens og sundhedsplejens registre samt medarbejdernes arbejdspladsvurdering (APV) og sygefravær.

med den enkelte skole (Interview, BU Århus, personlig kommunikation 2019; Interview, BUU Kbh., personlig kommunikation 2019). Historisk har Københavns Kommune efter alt at dømme haft den mest konsekvent databaserede og resultatorienterede styringsmodel. Københavns Kommune har også investeret en del i kompetenceudvikling centreret om datadrevet skoleledelse, synlig læring og målrettet feedback i undervisningen. I Århus Kommune er man i de senere år tilsyneladende gået en lidt anden vej, bl.a. med en større satsning på udvikling af professionelle læringsfællesskaber.

I både Århus og København er der over de senere år truffet beslutninger om at nedtone fokus på karakterer, test og prøver i udviklingen af skolerne bl.a. af hensyn til børn og unges trivsel (Københavns Kommune 2019a, 2019c; Århus Kommune 2018). Samtidig er der altså fortsat både nationale og kommunale mål, strategier og operative måltal der forpligter skolerne til at arbejde for målbar fremgang i faglige resultater, trivsel, uddannelsesparathed osv. Det er nogle af de mange og evt. modstridende hensyn som områdechefer og andre aktører i skolevæsenet skal balancere og prioritere imellem.

Som nævnt skelnes der i følgeforskningen for folkeskolereformen imellem top-down- og bottom-up-orienterede tilgange til dialogen om mål og resultater i kommunerne hvortil man kan føje spørgsmålene om måltyper, magt og praktisk anvendelse. Man kan antage at lignende forskelle i tilgange gør sig gældende på område- og skoleniveau i Århus og København. Det kan antages at have betydning for hvordan mål- og resultatstyring påvirker lærernes arbejde og undervisningens indhold. I nærværende undersøgelse har vi derfor spurgt til lærernes oplevelse af mål- og resultatstyring med særligt fokus på, om denne styring opleves som et udtalt ledelsesfokus på test- og prøveresultater.

1.4 Kritiske perspektiver på mål- og resultatstyring i skolesammenhæng

Mål- og resultatstyringens indtog i folkeskolen udspringer som nævnt bl.a. af en politisk intention om at løfte folkeskolens faglige niveau. I den politologiske litteraturs mainstream er det en underliggende teoretisk antagelse at ambitiøse, klare og operative mål (evt. kombineret med resultatbaserede incitamenter) sammen med afstemte lokale frihedsgrader fremmer den bedste og mest effektive offentlige opgaveløsning (Greve et al. 2018). Der er imidlertid i både dansk og international forskning peget på en række potentielle negative konsekvenser for det professionelle arbejde af især hård mål- og resultatstyring.

Der kan ske en forskydning i hele systemet imod de mål og indikatorer som er lettest at måle og indsamle; ledere og frontmedarbejdere kan begynde at tilpasse deres adfærd snævert til målene frem for til opgaven som helhed; og både ledere, professionelle og målgrupper som fx elever kan udvikle strategier til at omgå målingen og dens evt. konsekvenser, inklusive decideret snyd (Lowe 2013; M. Ø. Møller et al. 2016).

Det stærke fokus på mål tenderer mod at mindske fokus på de formål, som målene for en given aktivitet principielt retter sig imod. Den forøgede vægt på kvantitative mål kan yderligere svække forbindelsen mellem formål, mål og midler, jf. afsnit 1.2. Samtidig bidrager den centraliserede målsætning, de kvantificerende teknologier (test og målinger) og den eksterne evaluering som nævnt til at svække forbindelsen mellem målene og den faglige bedømmelse. De faglige standarder omsættes til tilsyneladende objektive målbare indikatorer der – igen tilsyneladende – ikke forudsætter en professionel fortolkning. Fra et professionsteoretisk perspektiv udfordrer mål- og resultatstyring den professionelle autonomi og dømmekraft som netop består i fagligt funderet fortolkning i en praksis, og som ideelt set orienterer sig

mod arbejdets formål og målgruppens forudsætninger og behov ud fra et fagligt informeret helhedsperspektiv der unddrager sig detaljeret målsætning og styring (Evetts 2009).

Helt konkret kan dette i skolesammenhæng give sig udtryk i en mere snævert færdigheds- og testorienteret undervisning, en prioritering af mere smalle og instrumentelle fagområder og metoder i undervisningen og en nedprioritering af bredere faglige og dannelsesorienterede mål og formål. Samtidig peger flere undersøgelser på at både elevernes og lærernes trivsel og motivation kan påvirkes negativt (Acton & Glasgow 2015; Paine et al. 2016; Nordenbo et al. 2009).

Problemet er igen størst eller mest målbart i skolesystemer med hård mål- og resultatstyring. En del – primært kvalitativ – forskning indikerer dog at også bløde former for mål- og resultatstyring kan have sådanne effekter eller i hvert fald stille lærerne over for en række oplevede dilemmaer mellem de nævnte hensyn (Klette et al. 2002; Mausethagen 2013; F. Møller 2011; Schou 2009, 2010). Eksempelvis peger forskning i brug af læringsmål som tidligere nævnt på at en præstationsorienteret (til forskel fra en mestringsorienteret) målanvendelse i undervisningen tenderer til at fremme overfladelæring på bekostning af faglig fordybelse og forståelse (R. Hansen 2015).

Mål- og resultatstyring kan i forlængelse heraf også have mere indirekte effekter på undervisningskvaliteten ved en eventuel påvirkning af lærernes arbejdsmiljø og motivation. Eksempelvis peger forskning i lærerstress på at mange eksterne og sammensatte krav er et grundtema i lærernes stressoplevelse; specifikt skaber de samtidige krav om høj faglighed, inklusion af elever med særlige behov og social dannelse en række dilemmaer og krydspres som kan stresser lærerne i en hverdag med oplevet mangel på tid og ressourcer (L. Kappelgaard 2016; L. H. Kappelgaard 2019; Vaaben et al. 2016; Böwadt et al. 2019). Billedet er sammensat, og vi skal ikke her vurdere omfanget eller graden af stress- og andre problemer. Eksempelvis kan det bemærkes at danske lærere i internationale sammenligninger på den ene side vurderer sig selv relativt højt ift. bl.a. troen på egne undervisningsevner og ift. muligheden for at udvikle elevernes kritiske tænkning (Danmarks Evalueringsinstitut 2019) – men at de på den anden side vurderer sig selv relativt lavt på muligheden for at inddrage eleverne i beslutninger; at de ligger relativt højt i oplevelsen af arbejdsrelateret stress bl.a. grundet for lidt forberedelsestid, samt at de ligger relativt lavt i vurderingen af, om deres skole yder tilstrækkelig støtte til elever med særlige behov (Danmarks Evalueringsinstitut 2020).

Det synes vigtigt at få afdækket hvorvidt og i givet fald hvordan mål- og resultatstyring i dens konkrete former spiller sammen med og influerer på de omtalte forhold i arbejdsliv og undervisning, og om det i givet fald kan påvirke undervisningens kvalitet negativt – stik imod intentionerne. Der er tale om et potentielt styrings- og ledelsesmæssigt dilemma. På den ene side er det vigtigt og fremmende for elevernes faglige resultater at en skoles ledelse værdsætter og fremmer en høj faglighed i bred forstand (Munk & Sloth 2005; Ringsmose & Mehlbye 2004). På den anden side kan et ensidigt fokus på målbare faglige resultater altså muligvis have direkte negative konsekvenser for både trivslen og den faglige kvalitet.

Et hovedformål med folkeskolereformen og den tilknyttede mål- og resultatstyring er at hæve elevernes faglige niveau. Af følgeforskningen om den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen fremgår det imidlertid at der på kommuneniveau kun er en meget svag (reelt ikke-eksisterende) statistisk sammenhæng mellem implementeringsgraden af kommunal målstyring og elevernes trivsel og faglige

resultater (Bjørnholt et al. 2019, afs. 2.3) – årsagerne ufortalt. Samtidig fremgår det af følgeforskningsprogrammets undersøgelse af lærernes oplevelse af reformens første år at lærerne dengang overvejende oplevede både den nye arbejdstidslov og reformen i sin helhed som negativ for undervisningens kvalitet og elevernes udbytte, såvel som for deres egen motivation og arbejdstilfredshed. På alle disse spørgsmål var over halvdelen overvejende negative i deres vurdering (Bjørnholt et al. 2015, afs. 3.2 og 3.3). Denne undersøgelse er desværre ikke siden fulgt op. Af en af programmets andre undersøgelser fremgår det imidlertid at lærerne nu i lavere grad end før reformen angiver at differentiere deres undervisning med henblik på at tilgodese elevernes forudsætninger og behov (eksempelvis gjorde 33% af udskolingslærerne dette i 2014 mod 26% i 2018) (Jensen et al. 2018, afs. 4). Disse eventuelle problemer er selvfølgelig ikke nødvendigvis i sig selv knyttet til mål- og resultatstyring, men som anført ovenfor må muligheden undersøges.

Der er således umiddelbart et paradoks i det forhold at lærerne ser ud til at vurdere reformen og specifikt målstyringen som havende negativ betydning for undervisningen, mens man foreløbig ikke har kunnet påvise at målstyringen har haft betydning for elevernes målte faglige resultater – hverken i positiv eller negativ retning. Der kan være flere forklaringer herpå, herunder at mål- og resultatstyring endnu ikke er fuldt eller korrekt implementeret; at der reelt er tale om flere forskellige måder at praktisere mål- og resultatstyring – eller at karakterer og testresultater ikke nødvendigvis indfanger alle de måder hvorpå undervisningskvaliteten kan blive påvirket. Lærernes svar og fortællinger i nærværende undersøgelse kaster lys over nogle af disse sammenhænge og peger bl.a. på nogle potentielle langsigtede og måske mindre umiddelbart synlige virkninger.

1.5 Hvordan forstår vi undervisningskvalitet?

Lærernes vurdering af undervisningen, arbejdets rammer og af elevernes udbytte er et vigtigt bidrag til en samlet forståelse af skolens kvalitet. Lærernes vurdering er for det første gyldig og indikativ for andre kvalitetsparametre. I en række effektstudier er der således peget på en positiv sammenhæng imellem på den ene side lærerens oplevelse af egen undervisning og undervisningsevne, faglige autonomi og arbejdsbetingelser og på den anden side elevernes faglige resultater (Day et al. 2007; Judge et al. 2001; Mourshed et al. 2010; Schleicher 2018; Tschannen-Moran & Barr 2004). For det andet og ligeså vigtigt er lærerne en vigtig selvstændig kilde til en belysning og forståelse af et så komplekst fænomen som undervisningskvalitet.

Kvalitet i undervisning er et komplekst og også omstridt fænomen, som for at kunne begribes må ansues fra flere forskellige perspektiver. I første omgang kan undervisningskvalitet differentieres ud fra et tidsperspektiv. *Foreskrevet kvalitet* betegner den kvalitet der prospektivt og normativt anses for ønskværdigt politisk og kulturelt, eksempelvis beskrevet i læreplaner eller i faglige traditioner. *Erfaret kvalitet* betegner den kvalitet som de direkte involverede aktører oplever og tilskriver undervisningen i situationen, dvs. i et subjekt- og nutidsperspektiv. *Dokumenteret kvalitet* betegner den kvalitet som konstateres (konstrueres) retrospektivt gennem forskellige former for evaluering (Hansen et al. 2020, s. 41). De tre perspektiver er overlappende og bør samvirke, men kan ikke reduceres til hinanden. De normative forventninger til praksis (foreskrevet kvalitet) fortolkes, udmøntes og erfares forskelligt af aktørerne i en konkret kontekst (erfaret kvalitet), og enhver evaluering (dokumenteret kvalitet) indfanger (eller rettere konstruerer) alt andet lige kun aspekter af såvel den foreskrevne som erfarede kvalitet. Der er



en løbende udfordring at reflektere over hvorvidt vi rent faktisk måler det vi værdsætter, og om det vi måler er noget værd, ikke mindst fordi evalueringsformerne kan virke styrende for deltagernes fortolkning af forskrifterne og altså påvirke undervisningspraksis (en såkaldt *wash back*-effekt). De tre perspektiver forholder sig principielt set til det samme fænomen – elevernes læring og dannelse – men indfanger, konstruerer og fremhæver forskellige aspekter eller fortolkninger heraf.

På et formelt begrebsligt plan kan man skelne imellem et *performativt* kvalitetsbegreb hvor målbare, kvantitative udtryk for aspekter af kvalitet træder i forgrunden ("mere er bedre"), og et *substantielt* kvalitetsbegreb der søger at beskrive og begrunde kvalitet fænomenologisk, pædagogisk, filosofisk mv. i et forsøg på at forstå genstandens egenskaber og betydning for menneske og samfund – altså, kvalitativt. Der eksisterer et spændingsforhold mellem disse to. I undervisning kendes det fx som forholdet mellem en karakter/testresultat og de 'substantielle' kvaliteter ved elevens præstation som karakteren eller testen sammenfatter i et abstrakt skalerbart udtryk. Det kvantitative udtryk abstraherer og usynliggør de substantielle kvaliteter og de faglige valg der er taget undervejs i oversættelsen. En lærer eller testdesigner må for det første løbende forholde sig til denne spænding og til de kriterier oversættelsen bygger på: er testen valid, er bedømmelsen rimelig, er vurderingsgrundlaget tilstrækkeligt? Og for det andet må læreren løbende forholde sig til at den faglige – og især den kvantitative – bedømmelse tenderer imod at abstrahere fra konteksten og fra det menneske bedømmelsen omhandler (Biesta 2015).

Opfattelsen af undervisningskvalitet er desuden værdibaseret og afhænger af synet på fag og dannelse, skolens rolle og det gode barneliv. Læreplaner, test- og eksamensformer afspejler en række valg og midlertidige kompromiser vedrørende disse forhold, og de fortolkes igen af skolens aktører ud fra forskellige fagligheder og kontekster. Den gode undervisning kan i dette lys ikke blot defineres som den undervisning der mest effektivt når de opstillede mål. Ethvert mål kalder på en grad af fortolkning og tilpasning i den konkrete kontekst. Der må gøres praktiske, etiske og mange andre overvejelser vedrørende de anvendte pædagogiske metoder og indholdets vægtning i situationen. Karakteren og graden af det fortolkningsrum som er defineret i rammelo og læreplan har historisk set varieret, hvilket i sig selv afspejler forskellige legitime forståelser af demokrati og af relationen mellem stat og skole. I Danmark har der historisk siden mellemkrigstiden været tradition for en relativt vidtgående metodefrihed i skolen indenfor en bred rammelo og givning (Olsen 1982; Telhaug et al. 2006). Dertil kommer som nævnt usikkerheden i de instrumenter der skal dokumentere målopfyldelsen – måler vi faktisk det vi ønsker at værdsætte? Også dette har skolens aktører med deres forskellige indsigts- og udsigtpunkter ret og pligt til at forholde sig reflektivt til. Den fælles grundlæggende interesse for skolens aktører er at alle elever udvikler sig alsidigt – fagligt, socialt og menneskeligt – og bliver rustet til deltagelse i uddannelse, samfund og arbejdsliv, jf. folkeskolelovens formålsparagraf. Men hvori dette mere præcist består og hvordan det skal udmøntes er altså mindre enkelt.

Lærernes professionalisme består bl.a. i at kunne rumme og balancere imellem disse hensyn og på den baggrund fortolke og omsætte skolens formål og læreplaner til undervisningspraksis. Undervisning kan betragtes som en praksiskunst hvor lærerens fagkundskab, pædagogiske kompetencer og praksiserfaring danner baggrund for den kvalificerede improvisation som klasserummets komplekse virkelighed konstant fordrer (Hedegaard-Sørensen 2010). Ud fra et klassisk professionsteoretisk perspektiv kan der skelnes imellem *eksternt* og *internt* defineret kvalitet hvor det eksterne betegner kvalitetsdefinitioner formuleret af

aktører uden for professionen, mens det interne betegner professionens egne kvalitetsdefinitioner (Anderson & Herr 2015). I en offentlig skole foregår kvalitetsbestemmelsen altid som et både/og – i dialogen imellem en fælles læreplan og en professionsfaglig, lokalt sensitiv fortolkning. Men balancen imellem de forskellige hensyn – det fælles og det lokale, det repræsentative og det deltagende demokrati, det statslige og det professionelle blik – er til debat og er i sig selv en central del af diskussionen om, hvad undervisningskvalitet er. Lærerne er her en vigtig kilde til viden om undervisningens virkelighed og kvalitet i konkrete kontekster.

I forskningsprojektets spørgeskemaundersøgelse anvendte vi en række kvalitetsindikatorer baseret på et teoretisk begreb om indholdsmæssig faglig kvalitet (Mikkelsen 2020)(rapporten kan hentes online [her](#)). I nærværende interviewundersøgelse er det i højere grad lærernes egne kvalitetsforståelser der kommer til udtryk. Interviewguide og analysestrategi har dog i de relevante afsnit bygget på det samme overordnede kvalitetsbegreb, jf. også afsnit 2: Datagrundlag og metode.

Indholdsmæssig, faglig kvalitet kan rent formelt anskues som grader af hhv. bredde, dybde og aktionsradius i undervisningens indhold (Dorf 2018). Får eleverne mulighed for at udvikle et bredt færdighedsrepertoire, forstå centrale forhold i dybden, og for at anvende deres viden og færdigheder i komplekse sammenhænge? Denne skelnen mellem bredde, dybde og aktionsradius er central i undersøgelsens kvalitetsbegreb. Derudover har vi inddraget skolens overordnede dannelsesformål som en kvalitetsmarkør – skolens formål er alt andet lige det vigtigste pejlemærke i skolens undervisning. Og endelig har vi inddraget et mere politisk eller socialt parameter om differentiering og inklusion i undervisningen. Disse kriterier har vi udfoldet i form af fire kvalitetsdimensioner der danner baggrund for undersøgelsens interviews og analyse:

1. *Formål og værdier (dannelse)*. Denne dimension vedrører samspillet imellem elevernes faglige, sociale og personlige udviklings- og dannelsesmuligheder, og dermed undervisningens relation til folkeskolens formål og tradition. Her spørges til arbejdet med at støtte eleverne i at forbinde fagene med omverden og med egne motiver og holdningsudvikling; at deltage positivt i fællesskaber og at reflektere over egne og andres forudsætninger og værdier. Denne dimension har demokratisk legitimitet, idet den fremgår af folkeskoleloven. Desuden fremgår den af de Danske Underviserorganisationers Samråd og Undervisningsministeriets fælles udspil om 12 *Pejlemærker for god undervisning* (Undervisnings- og forskningsministeriet & Danske Underviserorganisationers Samråd 2017).
2. *Balancen imellem faglig bredde og faglig dybde*. Den faglige dybde vedrører undervisningens fundamentale og kategoriale faglige dannelsesmuligheder, dvs. elevernes muligheder for at opnå en dyb og personlig forståelse af en sag hhv. en dyb mestring af en faglig praksisform. Her spørges til arbejdet med at lade eleverne opleve, undersøge, tænke over, øve og udtrykke sig om et emne eller en praksisform i dets forskellige facetter og over sammenhængende tidsforløb. Denne dimension fremgår også af *Pejlemærker for god undervisning* og trækker desuden på en lang række kontinentale såvel som angelsaksiske didaktiske traditioner der understreger dybdeforståelse og faglig mestring som et helt centralt mål for undervisning (Dorf 2018; Gudem & Hopmann 1998). Den faglige dybde skal imidlertid balanceres med faglig bredde der vedrører bredden i kulturteknikker, kundskaber og færdigheder i undervisningen. Her spørges til arbejdet med at sikre

- elevernes tilegnelse af tilstrækkelige grundlæggende færdigheder. Denne dimension trækker på traditionen og lovgrundlaget for at anskue folkeskolen som en almen dannelsesinstitution der bl.a. skal sikre bredde og almenhed i kundskaber og færdigheder som fundament for elevernes deltagelse i samfund, uddannelse, økonomi og kultur (Schnack 2000).
3. *Faglig aktionsradius.* Vedrører anvendelse og forståelse af de faglige kundskaber og færdigheder i andre fag, i et bredere spektrum af sammenhænge og i mere komplekse problemsituationer. Her spørges til arbejdet med at understøtte elevernes anvendelse og øvelse af kundskaber og færdigheder i problemorienterede, virkelighedsnære eller tværfaglige sammenhænge. Denne dimension trækker på klassiske didaktiske dannelsesstraditioner, men tillige på nyere kompetenceorienterede didaktikker der vægter anvendelsesorientering, aktualitet og virkelighedsnærhed i undervisningen (Hanghøj et al. 2017; OECD 2005).
 4. *Variation og inklusion.* Vedrører variation i og tilpasning af undervisningens indhold, undervisnings- og arbejdsmønstre, læremidler mm., både forstået som kvalitet i sig selv og som forudsætning for differentiering af undervisningen. En tilstrækkelig variation og differentiering er også en forudsætning for inklusion af elever med særlige behov i undervisningsfællesskabet. Denne dimension trækker dels på forskningen i effektiv undervisning der bl.a. peger på metodevariation som central kvalitet (Meyer 2013), dels på viden om inklusion der peger på variation og tilpasning som central forudsætninger for inklusion – sammen med bl.a. målrettet ekstra støtte til elever i faglige vanskeligheder (Dyssegaard et al. 2013).

2 Datagrundlag og metode

Nærværende interviewundersøgelse supplerer projektets spørgeskemaundersøgelse. Den bygger på interview med 26 folkeskolelærere; heraf 19 med ansættelse i København og 7 i Århus Kommune. Deltagerne er dels fundet ved en 'sneboldmetode' hvor vi igennem de lokale lærerforeningskredse fik kontakt til en række TR som dernæst formidlede kontakter til andre evt. interesserede lærere, og dels fundet gennem direkte mails til skoleledere der har videreformidlet information om undersøgelsen på deres skole. De interviewede lærerne udgør en relativt bredt sammensat gruppe mht. alder, undervisningsfag og skolekontekst. De underviser imidlertid overvejende i udskolingen (enkelte også på mellemtrin) hvor en evt. mål- og resultatstyring kan antages at være mest udtalt. Undersøgelsen afspejler altså primært oplevede forhold i udskolingen. Lærere der underviser på specialskoler er ikke medtaget i denne undersøgelse, men enkelte af de deltagende lærere underviser delvist i specialklasser på en folkeskole. Godt halvdelen af de interviewede har eller har haft TR-funktioner, men alle er undervisende lærere.

Deltagernes udsagn kan selvsagt ikke antages at være repræsentative for alle lærere i de to kommuner; men deres fortællinger udpeger og uddyber imidlertid forhold som også belyses i spørgeskemaundersøgelsen. Der kan muligvis være en skævhed i det forhold at halvdelen har eller har haft TR-funktioner; det modvirkes dog af at interviewene har fokuseret på deltagernes egen praksis og ikke på generelle forhold. Desuden er en del af deltagerne uden TR-baggrund fundet ved henvendelse til skolelederne.

Interviewene er gennemført som semistrukturerede kvalitative interview. Baggrunden for interviewene undersøgelsens forskningsspørgsmål og underspørgsmål:

- *Hvad betyder mål- og resultatstyring i folkeskolen for lærernes arbejde og for undervisningens kvalitet?*
 - *Hvordan oplever lærerne at mål- og resultatstyring praktiseres på deres egen skole?*
 - *Påvirker mål- og resultatstyring undervisningen og i så fald hvordan?*
 - *Hvilke øvrige forhold påvirker undervisningen og hvordan?*

Interviewguiden (Bilag 2) er konstrueret på denne baggrund. Der spørges specifikt til mål- og resultatstyring samt bredere til deltagernes undervisning og øvrige arbejde med henblik på at forstå konteksten for den enkelte lærers oplevelse af mål- og resultatstyring. Spørgsmålene er formuleret relativt åbent inden for de overordnede temaer med henblik på at give plads til den enkelte deltagers perspektiv og særlige erfaringer. Sigtet er at spørge så konkret som muligt til erfaringer og praksis og i mindre grad direkte til forklaringer og årsagssammenhænge, bl.a. for at minimere automatsvar og alt for generelle og abstrakte udtalelser (Holstein & Gubrium 2004; Prieur 2002).

Interviewene er blevet transskriberet og anonymiseret. De er dernæst blevet meningskondenseret ved at enkeltafsnit er opsummeret kort. Kodning er foretaget ad flere omgange. Med deskriptive koder har vi sammenfattet det helt konkrete emne for de enkelte interviewafsnit (fx differentiering, elevplaner etc.), mens de analytiske koder har haft et mere teoretisk udgangspunkt (Kvale & Brinkmann 2009). Analysen af interviewene og tematiseringen af resultaterne har været båret af undersøgelsesspørgsmålene og de teoretiske perspektiver der er redegjort for i de ovenstående afsnit. Det gælder således begreber vedrørende:

- Mål- og resultatstyringspraksis: aktørernes målopfattelser, magtdynamik og kvalitetsopfattelser
- Betydningen for undervisningskvalitet mshp. de fire kvalitetsdimensioner
- Betydningen for lærerarbejdet i et professionsperspektiv.

3 Resultater

Her præsenteres resultaterne af analysen af de 26 interview. Resultaterne præsenteres tematisk og er ledsaget af interviewcitater og kortere sammenfatninger af interviewpassager. Resumeer og citater tjener som eksempler på de analytiske pointer, men kan desuden læses som selvstændige korte fortællinger der tilbyder konkretisering af og refleksioner over undersøgelsens spørgsmål set fra lærernes perspektiv. Interviewcitaterne er til denne fremstilling redigeret let med henblik på forståelse og læsbarhed. De citerede lærere er identificeret ved deres primære undervisningstrin og de undervisningsfag som har været særligt i centrum for det pågældende interview.

Analysen er inddelt i fem hovedtemaer:

- 1) Mål- og resultatstyringspraksis på skolerne som oplevet af lærerne
- 2) Betydningen af mål- og resultatstyring for undervisningens kvalitet
- 3) Status på såkaldt læringsmålstyret undervisning
- 4) Betydningen af dokumentationskrav knyttet til mål- og resultatstyring
- 5) Betydningen af mål- og resultatstyring for lærerarbejdet i et professionsperspektiv

3.1 Mål og resultater fylder stadig mere i skolens hverdag

Interviewene bekræfter overordnet set at ekspliciterede mål og målte resultater i forskellige former er blevet mere betydningsfulde i skolernes hverdag gennem de senere år. Mål og resultater synliggøres, italesættes og integreres simpelthen i flere sammenhænge. Fælles Mål er eksempelvis integreret og ekspliciteret i læringsplatforme, læremidler, evalueringsredskaber og elevplaner. Tilsvarende er faglige resultater og andre målinger hyppigere forekommende og mere synliggjorte også for andre aktører end lærerne, eksempelvis i form af nationale og andre test, elevplaner, trivselsmålinger, uddannelsesparathedsvurderinger, fraværsregistreringer, offentlige karaktergennemsnit, kommunale kvalitetsrapporter mv.

Lærernes oplevelse af mål- og resultatstyring influeres af en lang række forhold og kan ikke ses isoleret herfra. Den betydning der på en skole tillægges mål og resultater skabes i samspillet mellem mange aktører og mekanismer. Ledelse, lærere og andet personale udvikler både fælles og egne – nogle gange konkurrerende – professionelle tilgange til mål og resultater. Forventninger fra forældre og elever eksempelvis angående karakterer spiller ind og kan bl.a. være influeret af skolens socioøkonomiske elevgrundlag. Strukturelt betyder bl.a. det fri skolevalg og finansieringsmodellernes indretning at især nogle skoler søger at rekruttere ressourcestærke elever bl.a. ved at oppebære et højt karaktergennemsnit. Og ikke mindst følges skolernes præstationer ift. de nationale og kommunale mål af skoleforvaltningen og de lokale områdechefer bl.a. i arbejdet med kvalitetsrapporten og evt. handleplaner, der kan have betydning for konkrete indsatser såvel som diskurserne om resultater mv. på en given skole, årgang eller fag.

Lærernes oplevelse af mål- og resultatstyring – og dens betydning for undervisningens kvalitet – influeres desuden af de øvrige betingelser for arbejdet. I en ofte presset hverdag kan arbejdet med mål, evalueringer og dokumentation opleves som en ekstra arbejdsbyrde. En del af dette arbejde opleves som uden relevans for undervisningen; det tager tid fra forberedelsen og kan således indirekte hæmme kvaliteten i undervisningen. Det oplevede tidspres kan i sig selv bidrage til at forstærke målstyringens effekt; flere af

lærerne fortæller om hvordan de oplever at 'halse' efter de mange mål uden tilstrækkelig tid til refleksion og fordybelse. Det kan fortolkes som et eksempel på en svækkelse af forbindelsen mellem formål, mål og midler (jf. afsnit 1.2).

Lærernes fortællinger om mål- og resultatstyring og om undervisningen og dens betingelser giver et sammensat billede, og de deltagende lærere har relativt forskellige perspektiver på disse spørgsmål. Det er dog et gennemgående tema i interviewene at lærerarbejdet på den ene side opleves som meningsfuldt og givende – og på den anden side opleves som presset. Populært sagt er lærerne glade for arbejdet, men mindre tilfredse med jobbet. De interviewede udtrykker generelt at deres undervisning fungerer udmærket og at eleverne generelt trives. Samtidig er det for de fleste et centralt tema at de oplever en mere sparsom og/eller fragmenteret tid til arbejdet, til forberedelsen af undervisningen, til fordybelsen og samværet i undervisningen, til det kollegiale samarbejde og til alt det uforudsete. Det er så at sige en kontekst for at forstå alle øvrige udsagn om arbejdet og om mål- og resultatstyring.

3.1.1 Ledelsen som medierende instans

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Over halvdelen af de adspurgte lærere er enige i at skolens ledelse fokuserer meget på test- og prøveresultater, mens knap halvdelen er enige i at eksplicite/synlige mål fylder unødvendigt meget i deres undervisning – hvilket samtidig betyder at omkring halvdelen ikke deler disse opfattelser.

Ledelsen har som nævnt – sammen med mange andre forhold – en betydning for hvordan mål- og resultatstyring udmøntes og opfattes på den enkelte skole. Surveyresultaterne indikerer at der kan være forskel på ledelsernes praksis på dette område. Det afspejles også i interviewene. Nogle af de interviewede lærere oplever deres skoleledelse som meget optaget af målte resultater, særligt de måltal som den kommunale forvaltning måtte have fokus på, mens andre i højere grad oplever ledelsen som en skærmende instans imod de udfordringer der måtte være i forbindelse med den eksterne mål- og resultatstyring.

På nogle skoler synes der, i hvert fald som lærerne oplever det, at være et udtalt pres på skolelederne fra børn- og ungeforvaltningen og/eller den konkrete områdechef for at levere på bestemte, skiftende måltal. Uanset årsagen viser lærernes beretninger at nogle ledelser anvender mål og resultater relativt instrumentelt. Det vil sige at de lægger stor vægt på de eksterne måltal og målinger som indikatorer for kvalitet og i nogen grad lader disse diktere samarbejde og indsats på skolen på bekostning af andre og bredere mål og kvalitetsforståelser.

En lærer fortæller hvordan der er kommet et større fokus på resultater, som bl.a. viser sig som et ændret ledelsesfokus, en ændret anerkendelseskultur og et ændret fokus i det faglige samarbejde:

"Der er bare kommet et helt andet fokus på resultater. Det er ikke sådan én enkelt ting, der gør det, det er mange små ting. Det er fx at man bliver kaldt til samtale med ledelsen, hvis en klasse ikke har klaret sig som forventet til afgangsprøven. Eller det er at læsevejlederen indkalder til møde, hvis en elev har klaret sig dårligt i en læsetest. Igen, det kan være godt nok i sig selv, men det påvirker mange ting. Jeg oplever det også som censor, hvor jeg decideret har oplevet at eksaminator presser på for at give gode karakterer; hvor



man skal argumentere mere for at give en dårlig karakter. Fordi lederne sætter fokus på det. Det er ikke sådan at man får en reprimande eller noget, og det har ikke direkte konsekvenser, men det sætter et fokus.”
(Lærer, udskoling. Dansk, historie, engelsk)

Der er som nævnt ikke knyttet formelle sanktioner eller belønninger til resultater i folkeskolen, heller ikke for lærerne. Ledelsens indflydelse på dette område udøves på blødere måder. Det handler ifølge lærernes beretninger bl.a. om italesættelse og symbolsk anerkendelse af bestemte mål og resultater; procedurekrav eksempelvis vedrørende publicering af årsplaner, ugeplaner, målevalueringer o.l.; dog forekommer altså også mere direkte interventioner såsom medarbejdersamtaler og krav til individuelle lærere om forbedrede resultater. Det kan fremme en kultur hvor også lærerne vurderes og vurderer hinanden på målbare resultater.

En lærer fortæller at skolens ledelse i en periode hængte karakterlister fra de afsluttende prøver op i personalerummet. Nogle lærere hilste det velkomment og konkurrerede venskabeligt om at præstere de bedste gennemsnit; andre oplevede det ifølge læreren som et stort pres, eksempelvis hvis den pågældende lærer havde en klasse med mange lavpræsterende elever. Efter kritiske samtaler om virkningen på arbejdsmiljøet blev denne praksis afskaffet. (Lærer, udskoling. Dansk, dansk som andetsprog, specialundervisning)

Andre lærere fortæller at deres ledelse anvender mål og resultater mere dialogisk og inddrager lærernes og andre professionelle perspektiver på kvalitet. Nogle af de interviewede lærere opfatter som nævnt deres ledelse som en skærmende og støttende instans ift. eksterne krav, hvis disse vurderes som u hensigtsmæssige for arbejdets udførelse. Det kan eksempelvis bestå i at søge at minimere dokumentationskrav såsom antallet af planer og forløb på læringsplatformen. Eller det kan være at ledelsen nedtoner betydningen af eksempelvis nationale test og skaber rum for fælles samtaler om faglighed og kvalitet. (Det er dog gennemgående at lærerne oplever at der er blevet færre af den slags samtaler i skolens fælles fora.)

3.1.2 Når kvalitet bliver lig præstation

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Lærere der oplever en høj grad af fokus på test- og prøveresultater fra ledelsens side, rapporterer samtidig en hyppigere forekomst af direkte træning til test og prøver i deres undervisning end lærere, der oplever en lav grad af fokus på målbare resultater fra ledelsens side. Samtidig vurderer de også kvaliteten af deres egen undervisning som markant ringere. Det gælder både deres vurdering af inklusionen af udsatte elever, den faglige fordybelse og differentiering af undervisningen.

En instrumentel mål- og resultatstyring kan føre til en såkaldt målforskydning; dvs. at fokus hos aktørerne risikerer at forskydes fra opgaven i sin helhed til et mere snævert fokus på målene og det der måles. Målene får så at sige forrang for og mister forbindelsen til aktiviteternes formål. Målforskydningen kan betyde et overdrevent fokus på at forbedre måltallene uden opmærksomhed på – eller på bekostning af – andre faglige hensyn. Der kan endda være en fristelse til at puste tallene mere eller mindre kunstigt op. Det giver lærerne også eksempler på.

En lærer fortæller at skolen kom på 'faglig handleplan' (særlig kommunal indsats) bl.a. på baggrund af resultater i nationale test inden for et bestemt fagområde. Skolen iværksatte i samarbejde med forvaltningen en indsats bestående af ekstra vejledningstimer i det pågældende fag samt en øget brug af frivillige nationale og andre lignende test i undervisningen. Det førte til forbedrede resultater i de relevante nationale test, og fokus på dette fagområde forsvandt igen. Læreren betvivler imidlertid det reelle faglige udbytte baseret på sine egne evalueringer, og vurderer at en vigtig faktor for forbedringen var at eleverne fik flere erfaringer med at tage test. (Lærer, udskoling. Naturfag, matematik)

En anden lærer fortæller at skolens ledelse typisk omlægger skemaet og giver flere timer til de fag der er blevet udtrukket til årets prøver, med henblik på at højne karaktergennemsnittet. Det medfører samtidig færre ressourcer til andre fag. (Lærer, udskoling. Dansk, kristendomskundskab, historie)

En tredje fortæller at hendes leder har opfordret skolens udskolingslærere til at vurdere flere af eleverne uddannelsesparate, fordi der er et kommunalt mål om at færre elever vurderes ikke-uddannelsesparate. Ifølge læreren er der tale om et fagligt og etisk dilemma, eftersom en elev der vurderes uddannelsesparat har ret til mindre uddannelsesvejledning. Læreren risikerer altså at stille eleven dårligere ved at følge ledelsens opfordring. (Lærer, udskoling. Dansk, billedkunst, idræt)

Uanset baggrunden for disse forhold opleves det for de implicerede lærere som et pres på deres faglige standarder og professionelle autonomi. Eksemplerne viser målforskydninger, hvor aktørerne fokuserer på at optimere resultater i forhold til en kvantitativ indikator, men risikerer at miste blik for eller endda indirekte modarbejde målets kvalitative indhold – fx at flere elever rent faktisk bliver klar til at tage en ungdomsuddannelse, bedre til at læse etc. En instrumentel mål- og resultatorienteret praksis fra ledelsens side kan altså bidrage til at fremme en præstationsorienteret kultur og en performativ kvalitetsforståelse, hvor selve præstationen ift. målbare indikatorer får forrang for et bredere kvalitetsbegreb.

3.1.3 Resultatorientering kan hæmme pædagogisk ledelse

Igen skal det understreges at det langt fra er alle de interviewede lærere der oplever et direkte, eksplicit pres fra ledelsen ift. resultatmålinger. Faktisk er det et gennemgående tema i interviewene at skolelederne ofte ikke opleves at have tilstrækkelig tid til et egentlig pædagogisk fokuseret samarbejde med lærerne. Lederne opfattes af mange som fraværende og uden konkret indsigt i undervisningen og skolens liv. Dertil kommer at lærerne altså i nogle tilfælde oplever det pædagogiske ledelsesarbejde som instrumentelt resultatfokuseret og derfor mindre konstruktivt og effektivt.

Et eksempel er som nævnt at testresultater på specifikke faglige områder kan blive et dominerende hensyn i ledelsens kommunikation og i de indsatser skolen igangsætter. Der kan være gode grunde til at fokusere på faglige problemområder på en skole. Men problemet kan ifølge lærerne være at samarbejdet og de iværksatte indsatser kommer til at bygge på et ensidigt grundlag, hvor lærernes egenproducerede data og professionelle vurdering udgrænses. Flere fortæller at hvor klassekonferencen tidligere i højere grad havde karakter af en forhandling om hvilke indsatser der skulle sættes i værk, bliver indsatser og ressourcer nu allokeret mere automatisk pba. testresultaterne. Lærernes pointe er her at det faktisk kan hindre en effektiv og fagligt funderet indsats overfor eventuelle problemer.

En lærer fortæller hvordan resultater fra nationale test kan komme til at dominere samarbejdet mellem lærer, vejleder og ledelse i en grad, så lærernes indsamlede data og vurderinger ikke kommer i spil. Det kan bl.a. betyde at de indsatser der iværksættes ikke bunder i bredere undersøgelser af problemernes årsager i undervisningen eller klassen, og derfor risikerer at forblive symptombehandling:

”Vi har en klassekonference en gang årligt hvor vi mødes faglærere, vejleder, og en fra ledelsen. Og der er udgangspunktet de nationale test. Det er egentlig ikke meningen, men de kommer til at fylde det hele. Og det er tydeligt at ledelsen bliver målt på resultaterne opadtil. Så kan det fx være at eleverne bon’er ud på læseforståelse, og så bruger vi en masse tid på det. Også selvom læreren måske har en helt anden vinkel på det. Så det bliver en lidt speciel samtale. ...

Det vil sige at der tages ikke udgangspunkt i eleverne og i lærernes vurdering. I stedet snakker vi om test. Det er meget ærgerligt, for det er den eneste gang om året, vi reelt taler med ledelsen om eleverne. Det er meget fattigt. Læreren ser jo hele eleven. Der er som regel flere grunde til at der evt. er problemer hos en elev eller en klasse, og de skal forstås, for at man kan rette op. ... Jeg indsamler jo selv meget data som lærer. Det er fx små opgaver mv i hverdagen, uden at eleverne føler sig målt og vejlet. Test og prøver giver et øjebliksbillede, men der skal meget andet til. Det er et komplekst billede.

En snak der er centreret om nationale test er i virkeligheden uambitiøs og irrelevant. Og vejlederen planlægger så måske et helt forløb for en elev ud fra det, fordi det er et fokusområde [fra ledelsens side]. Selvom det egentlig kommer langt nede på listen over problemer som burde håndteres med den elev, og ikke hjælper dem mere langsigtet. ... Så indsatsen bliver egentlig meget snæver, og der bliver ikke taget fat i forhold til faktisk at undersøge undervisningen og udvikle den.” (Lærer, udskoling. Dansk og matematik)

Ifølge lærerne giver et instrumentelt resultatfokus altså mindre plads til egentlig pædagogisk ledelse. Men som nævnt giver lærerne også eksempler på ledelse der forsøger at skærme, støtte og inddrage lærerne i samtalen om evt. faglige indsatsområder og tiltag. Det er ikke givet at eksempelvis nationale test skal dominere samtalen på klassekonferencer o.l., og på nogle skoler er udgangspunktet i højere grad lærernes vurdering af eleverne. Nogle lærere fortæller fx at nationale test slet ikke inddrages i samarbejdet. Det kan give plads til mere nuancerede dialoger og indsatser, eksempelvis ift. elever med faglige udfordringer.

Ledelsen har således en vigtig medierende funktion i forhold til at udnytte de muligheder og håndtere det pres der måtte stamme udefra, men lederne opererer ikke i et frirum. En del lærere oplever at deres ledelse har forståelse for de nævnte problemstillinger, men ikke altid synes at være i position til at kunne handle derefter.

3.2 Hvordan vurderer lærerne undervisningens kvalitet?

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Et markant flertal på 89% af de adspurgte er enige i at de savner tid til fordybelse, spontanitet og samtale i deres undervisning. Lærerne er mere splittede på spørgsmålet om variation, idet godt halvdelen (53%) er uenige i at de kan variere undervisningen tilstrækkeligt inden for de nuværende rammer, mens knap halvdelen (47%) er enige i udsagnet. Samtidig er der som nævnt en sammenhæng imellem hhv. en oplevet høj grad af mål- og resultatstyring på skolen, en hyppigere

rapporteret forekomst af direkte træning til test og prøver undervisningen – og en mere negativ vurdering af undervisningens kvalitet på de ovennævnte parametre.

Disse sammenhænge og forskelle afspejles også i interviewene. Lærerne vurderer på den ene side at deres daglige undervisning fungerer udmærket – men mange udtrykker også en vis frustration og bekymring i forhold til den dybere eller mere langsigtede kvalitet i undervisningen, som de bl.a. knytter til et øget fokus på faglige mål og resultater.

3.2.1 Når undervisningen mister liv

En ofte udtrykt frustration handler om følelsen af at levere en undervisning der er blevet mere monoton og ensidig gennem de senere år. En oplevet mangel på tid er en af de centrale forklaringer som lærerne selv giver. Dertil fortæller de at eksamens- og præstationsorientering kan forstærke oplevelsen af travlhed og af snævre rammer for undervisningens indhold.

Nogle lærere beskriver hvordan de over tid er begyndt at undervise mere direkte i specifikke test- og prøveområder, også specifikt i konkrete strategier i forhold til selve det at gennemføre test og prøver. Det sker også selvom det måtte stride imod deres egen professionelle opfattelse af god undervisning. Samtidig er det et reelt dilemma, da det også kan være i elevernes interesse at klare sig godt i test og prøver.

En lærer fortæller at et øget resultatfokus også betyder et ændret indholdsfokus i hans egen undervisning, hvor tekniske færdigheder og testtræning fylder mere på bekostning af forståelse. Men han siger samtidig at han stadig gør meget ud af dannelsesaspektet. Problemet kan være sværere at håndtere i de mindre fag, hvor det øgede resultatfokus og stoftrængsel kombineret med færre lektioner kan skabe en mere overfladisk undervisning med fokus på at nå igennem læreplanens emner:

”Jamen, jeg må jo indrømme at det [et generelt øget fokus på resultater] betyder noget for min undervisning. Jeg ville gerne sige nej. Det afspejler sig fx i at jeg er nødt til at fokusere mere på rent tekniske ting såsom afkodning og læsestrategier, som ikke har så meget med forståelse at gøre. De ting er blevet mere udtalt. Så noget af undervisningen er blevet mere rettet mod test og eksamen.

Men nu er fx dansk jo heldigvis et stort fag med mange timer og en bred faglighed. Jeg gør stadig meget ud af at det også er et samtale- og dannelsesfag, og af at relatere undervisningen til omverden og til eleverne selv. Det kan helt enkelt være at bruge deres egne tekster til diktat. Så det ikke bliver helt løsrevet og ligegyldigt for dem. I de små fag som historie og engelsk fylder pensumkravene rigtig meget, også fordi kravene er helt urealistiske ift. timetallet. Så man maser på for at nå emnerne igennem. Og så fylder det skriftlige langt mindre nu end tidligere, bl.a. fordi der ikke er tid til at rette.” (Lærer, udskoling. Dansk, engelsk og historie)

Flere lærere giver tilsvarende beskrivelser af at stoftrængsel og resultatorientering øger ’hastigheden’ i undervisningen og risikerer at hæmme fordybelsen. De peger også på at planlægningsmæssig fleksibilitet er et vigtigt element i arbejdet med at skabe rammer for motivation og fordybelse, fx ved at kunne forfølge et emne der optager eleverne. Flere peger også på at netop det løbende at skulle håndtere – eller gribe – ikke-planlagte hændelser og muligheder er en helt integreret del af lærerarbejdet og netop en del af glæden ved jobbet. De kobler det sammen med det at arbejde med børn i et dannelses- og

udviklingsperspektiv, som netop forudsætter at der er også rum for elevernes subjektivitet og perspektiv i undervisningen og i skolelivet.

En lærer beskriver hvordan stoftrængsel, eksamensorientering og en oplevelse af utilstrækkelig tid og overskud går ud over kvaliteter som fordybelse, improvisation og elevorientering i undervisningen. Han kobler fleksibilitet og åbenhed over for det uventede sammen med skolens dannelsesopgave:

"Jamen, det er mange ting der ligesom går ud over fordybelsen, og det at tage den ekstra tid, hvis der er noget der fanger eleverne. Man er fikseret på at nå videre. Og så holder en plan jo aldrig helt; der sker pludselig noget i skolegården eller med en elev i klassen, så det man havde planlagt i 5. lektion, ikke lige blev til noget. Alt det uforudsigelige. Men – det uforudsigelige er jo også netop det gode ved arbejdet, men nu er det ligesom lidt i vejen. Det aspekt er en af grundene til at jeg blev lærer. At arbejde med at udvikle og danne børnene. Det var nogle helt andre idealer, jeg havde som afsæt for at blive lærer end dem der er i dag. Og jeg har jo nok på mange måder tilpasset mig. Jeg er blevet mindre kreativ i undervisningen og udviklingen af fagene. Det er der ikke samme overskud til." (Lærer, udskoling. Historie og samfundsfag)

Metaforer om det 'mekaniske' over for det 'organiske' er ofte brugt af de interviewede lærere. Indholdet i fagene, relationen mellem personer, lærerrollen – kan have mere eller mindre liv, være mere eller mindre åndsfyldt. Flere kobler som nævnt fleksibilitet og åbenhed i undervisningen sammen med et elev- og dannelsesperspektiv. Her er der bl.a. også tale om en bekymring for elevernes relation til undervisningens indhold, som i en mere præstationsorienteret undervisning kan blive mere instrumentel og mindre sagsorienteret. Samtidig er der også en bekymring for om lærerrollen bliver mere upersonlig – ud fra en norm om at lærerens fag-personlige engagement, relation til eleverne og funktion som rollemodel er vigtige ingredienser i arbejdet med skolens dannelsesopgave.

En lærer fortæller ligeledes hvordan hun oplever at der er mindre plads til improvisation og afvigelser fra planen i fagene. Hun oplever at elevernes tilgang til fagene kan blive mere strategisk og præstationsorienteret. Og hun kobler det sammen med sin lærerrolle, som hun oplever som i stigende grad mekanisk eller upersonlig:

"Før i tiden var der plads til krumspring i faget, til at tage en tangent, bruge en dobbeltlektion på en samfundsdiskussion. Nu er der et meget fastlagt fokus på nogle målbare ting som de får karakterer for til eksamen. ... Det er skræmmende for mig at opleve hvor styret jeg selv er blevet, selvom jeg svor at det ikke ville ske. Jeg føler på en måde ikke, jeg er en rollemodel længere. Jeg er egentlig bare en mekanisk tilrettelæggelsesguide for ungerne opgaveløsning på fagportalerne. Eleverne lærer jo også spillet og bliver meget strategiske i deres tilgang til fagene – hvad kan betale sig for mig? De bliver sådan lidt ligeglade med alt det udenom, det der egentlig er faglighed og forståelse for mig at se. Det er som om, vi har gjort dem til små målopfyldelsesmaskiner." (Lærer, mellemtrin og udskoling. Dansk)

3.2.2 En mere boglig undervisning?

I overbygningen er det især prøvekravene der øver indflydelse på undervisningen både direkte og indirekte. Det har også betydning at prøverne i de fleste fag gennem årene er blevet mere omfattende og derfor i

højere grad binder indholdet i undervisningen. Såkaldt 'stoftrængsel' i fagene er imidlertid på ingen måde et nyt fænomen, men tværtimod en klassisk didaktisk problemstilling. Det kan derfor være svært at afgøre om og hvori det nye består. Men i sammenhæng med en øget resultatstyring kan mål og prøvekrav efter alt at dømme komme til at betyde mere for skolens aktører og dermed i praksis blive mere styrende end tidligere. Her har ledelsen alt andet lige en kulturdannende rolle. Test, prøver og karakterer fylder i forvejen relativt meget hos både lærere og elever, ikke mindst i overbygningen, og en instrumentelt resultatorienteret ledelsespraksis kan forstærke dette fokus.

Betydningen er forskellig fagene imellem. I dansk betyder det ifølge nogle lærere et øget fokus på snævert evaluerbare mål såsom læsehastighed, læsestrategier og retskrivning; kendskab til genrer, analysemodeller og kriteriebaseret skriftlig fremstilling. Men det kan være svært at skille denne type kritik af målstyring fra en kritik af fagenes indhold. Et evt. ændret indhold i faget har ikke nødvendigvis noget at gøre med mål- og resultatstyring som styringsrationale. I naturfagene oplever lærerne også et pensum- og tidspres, i hvert fald i udskolingen. De faglige mål og prøvekravene kan opleves som omfattende og i nogle tilfælde modstridende, samtidig med at prøverne ifølge lærerne opfattes som vigtigere end tidligere af både ledelse, forældre og elever.

En naturfagslærer fortæller at hun dels ikke har samme tid og overskud som tidligere til at lave praktiske og undersøgende aktiviteter. Desuden er lektionsmængden i naturfagene er begrænset, og flere og flere af lektionerne går til andet end kernefaglige aktiviteter. Endelig fylder prøverne mere mentalt og i undervisningen, samtidig med at prøvekravene opleves som modsatrettede. Kombineret med mindre forberedelsestid og færre ressourcer kan det virke hæmmende for det hun opfatter som den gode naturfagsundervisning:

"Altså, at tage ud og se en hjort blive brækket op, eller tage ud og gå i waders ved stranden og fange rejer. Eller tage over og få nogle griseøjne og indvolde fra en gris og få dem ordnet. Eller have høns og udruge æg at se de her kyllinger udvikle sig dag for dag i 21 dage, og tage sig af dem bagefter. Det synes børnene da var fantastisk. At de kunne følge med i de her små ægs udvikling. Men før havde jeg meget mere tid til at arrangere det hele og fx blive der efter skematid og se til de her kyllinger og sådan noget. ...

Nu er det jo begrænset til at gå ned i haven og finde nogle dyr at kigge på, eller hvad jeg nu lige har i skabene. Mange gange må man jo i dag bare gøre sådan at man slår op på side 10 og ser nogle billeder. ... Jeg har aldrig lavet så kedelig undervisning som jeg gør nu. ... I stedet for seks ture er det måske en eller to ture ud af huset om året nu. ...

I udskolingen skal vi også give dem karakterer og bedømmelser, vi skal teste dem, vi skal have dem i brobygning og i praktik, de skal ud på teknisk skole... I ottende klasse, hvis man er heldig, så har man dem i halvdelen af fagets lektioner, maks. Og dem må man så bruge på at undervise dem rent pensumagtigt. Og ja, så kommer reformen og mindre forberedelsestid oveni. Pensum er jo heller ikke gjort mindre, bare fordi der er taget en masse uger ud til noget andet.

I naturfag har man både den praktisk-mundtlige eksamen hvor man skal lære dem at arbejde projektorienteret og undersøge ting helt selvstændigt. Plus at man så har udtrækningsprøver med multiple choice-test hvor de bare skal kunne alt om alting i de tre fag. Så man laver sådan et umuligt krydspres på

læreren i forhold til, hvad man skal nå at komme igennem. Så det bliver halvt det ene og halvt det andet.”
(Lærer, udskoling. Naturfag)

Tilsvarende fortællinger forekommer i andre fag, hvor lærerne vil og også kan skabe rum til kreative og spændende forløb, men gør det i mindre grad end tidligere, og oplever at måtte bruge mere tid på traditionel formidlings- og træningsorienteret undervisning. Der er også flere der nævner at samarbejdet med eksterne parter af de samme årsager er blevet reduceret i de senere år, stik imod hensigten om den åbne skole. Flere af lærerne peger på at en mere traditionel og boglig undervisning også kan hæmme mulighederne for differentiering og inklusion. Samtidig er det vigtigt at sige at der er forskelle. Enkelte lærere fortæller at de prioriterer at komme på ekskursioner, samarbejde med eksterne parter mv.

En lærer fortæller at han tager sin klasse ud af huset ca. en gang pr. måned. Han mener at Fælles Mål og de mange forskelligartede læremidler og tilbud fra både kommunale og andre aktører giver gode muligheder for at skabe en alsidig og afvekslende undervisning. Men han mærker dog også at der er blevet færre ressourcer til dette gennem de senere år. (Lærer i overbygningen. Dansk, historie, idræt, madkundskab.)

3.2.3 Når fællesskabet er trængt

En del af lærerne fortæller at de oplever at det pædagogiske arbejde med fællesskab og sociale relationer er trængt. Det handler igen også om en oplevelse af tidsmangel og faglig travlhed, men også om en oplevelse af at de sociale, almenpædagogiske dele af arbejdet tillægges mindre værdi og også konkret prioriteres lavere, både politisk og ledelsesmæssigt. Det handler om allokering af ressourcer til fx klasselærerfunktion, klassens tid, fællesarrangementer mv. Men også om at det øgede faglige og resultatorienterede fokus i sig selv kan præge relationerne i skolen bl.a. ved at samvær, samtaler og undervisning i højere grad kommer til at dreje sig om præstationer og vurdering af den enkelte. Det kan påvirke både lærer-elevrelationer, men også elevernes indbyrdes relationer og identitetsdannelse.

En lærer fortæller hvordan værdien af fællesskabet synes at blive nedvurderet i en mere præstationsorienteret skole. Hun peger på at relationen mellem lærere og elever tager farve af lærerens mere bedømmende blik, og at flere elever risikerer nederlagsoplevelser. Samtidig er netop den gode relation afgørende for elevernes faglige læring:

”Det er mange små ting der spiller sammen om at nedvurdere værdien af det at være sammen i en klasse, at lære i et fællesskab. Det er en kæmpe værdi, synes jeg, men det drukner ligesom i mål og test og pensum, som jo langt hen ad vejen fokuserer på den enkelte. Det kommer snigende, det ændrer ligesom hele kulturen. ... Vi vil jo alle det bedste for eleverne. Men mange samtaler kommer bare til at handle om bedømmelse. Det går ud over relationen. Den kan godt lide et knæk undervejs. Og det værste er at eleverne testes og vurderes konstant, så de får hele tiden den der våde klud i hovedet: jeg kan ikke det og det. Jeg oplever at det relationelle er under pres. ... Det direkte relationelle mellem lærer og elev som er fuldstændig afgørende for om en elev lykkes rent fagligt, det bliver ligesom skubbet væk. ... Alt det som skole i virkeligheden handler om, bliver skubbet væk.” (Lærer, udskoling. Billedkunst, idræt, dansk)

Det er gennemgående i interviewene at lærerne anser udvikling af gode relationer til og imellem eleverne for at være en vigtig del af arbejdet. Det ses som vigtigt for undervisningen og som et fundament for lærerens autoritet og klasseledelse, og som vigtigt i sig selv at understøtte elevernes trivsel og sociale udvikling, hvor lærerne bl.a. henviser til folkeskolens formål. Men sociale og relationelle udviklingshensyn er ikke i særlig høj grad en integreret del af fagforståelsen og af målbeskrivelserne i de enkelte fags læreplaner, og et øget fokus på de specifikke faglige mål kan ifølge lærerne bidrage til at forskyde fokus væk fra skolens og fagenes formål.

En lærer fortæller at arbejdet med elevernes relationer og trivsel er vigtigt både for undervisningen og klasseledelsen og som del af en bredere dannelsesopgave. Hun gør opmærksom på at meget af dette arbejde, som udspringer af skolens formål, ikke er fremtrædende i de faglige mål:

”At arbejde med klassen, det er helt vildt vigtigt. Og det ligger jo ikke rigtig i de der læringsmål. En yderst fremmede faktor for den gode undervisning er gode relationer mellem læreren og eleverne og imellem eleverne. Det er fx klassens tid, selvom det jo er afskaffet nu. Men altså, det at man kan være en tydelig leder og opbygge forpligtende relationer med hinanden, både fagligt og socialt. For det skal jo være et trykt sted. Og at man kan arbejde med den etiske fordring; altså, at man bærer et stykke af hinandens hjerte i hænderne når man er sammen i sådan en klasse. Og at man har tid til at tage de elevsamtaler og skolehjem-samtaler der nu skal tages. Både for at eleverne kommer godt igennem, men jo i virkeligheden også med henblik på deres fremtid. At man kan understøtte dem i at blive gode og sunde livsduelige mennesker.” (Lærer, udskoling. Dansk, dansk som andetsprog, kristendomskundskab)

Flere lærere fortæller at de oftere oplever at skulle prioritere mellem faglige og sociale hensyn eller mellem forskellige elever. Det handler om igen både om tid og om en strammere fagligt program, og det handler desuden ifølge nogle lærere om en mere detaljeret styring af aktiviteter.

En lærer fortæller at arbejdet med elevernes trivsel og sociale relationer er presset. Igen er tid, fleksibilitet og overskud vigtige forklaringer. Han nævner lektiecafeerne som et ufleksibelt tiltag der tager tid fra en mere tilpasset støtte til de elever der har behov:

”Altså, elevernes og klassens almindelige trivsel og sociale liv, det har jeg ikke ligeså meget overskud til som tidligere. De bløde værdier, de er gledet mere ud. Det kan være samtalen med en elev der har haft en hård dag, hvor det måske først er efter kl. 15 at man rigtig får hul igennem og får snakket om det. Og hvis jeg tager den snak, jamen så er der noget andet jeg ikke har tid til. Så det er et valg man står i oftere. Oveni det, så er lektietimen blevet obligatorisk. Hvor man før kunne bruge den time på at give ekstra opmærksomhed til de udfordrede, der sidder man nu med en stor flok elever hvor 85% egentlig ikke har brug for det, vil jeg påstå.” (Lærer, mellemtrin og udskoling. Kulturfag)

Eksemplet med lektiecafeen illustrerer igen den tidligere nævnte problematik, at en øget aktivitetsstyring (obligatorisk lektiecafe for alle) erstatter en professionsstyret model (klasselærerordningen) med

fleksibilitet og tilpasning efter behov – og dermed faktisk kan hæmme målet om bedre støtte til usikre elever.

3.2.4 Differentiering bygger også på relationer og interesse

Differentieringsopgaven er langt hen ad vejen fagdidaktisk. Lærerne nævner ekskursioner samt praktiske eller kreative aktiviteter som oplagte differentieringsmuligheder. De nævner også eksempler fra den daglige, boglige undervisning. Eksempelvis er litteraturarbejde i dansk ifølge lærerne et område med gode muligheder for at vinkle og differentiere indholdet, sådan at elevernes forskellige interesser, identiteter og stemmer kan komme i spil. I matematik giver undersøgende forløb og anvendelse af konkretmaterialer muligheder for at tilgodese flere elevers interesser.

Men samtidig peger lærerne på at evnen til at differentiere også bygger på kendskabet og relationen til den enkelte elev i bredere forstand end blot rent fagligt – og på fleksibiliteten til at kunne forfølge elevernes interesser. Og de pointerer at differentiering ikke handler så meget om tilpasset målsætning i en snæver teknisk forstand, men om at have en fleksibel undervisningspraksis der giver plads til forskellige interesser og tilgange, og som har de faglige mål som refleksionsbaggrund snarere end som styringsredskaber.

En lærer forklarer at undervisningsdifferentiering også bygger på relationsarbejde og fleksibilitet. Rigid målstyring af undervisningen kan faktisk hæmme muligheden for differentiering, fordi differentiering bl.a. fordrer en prøvende afsøgning af, hvad der motiverer den enkelte elev:

”Jamen, kernen i differentiering, det er mange gange i virkeligheden at opbygge elevernes selvtillid. At finde det fede for dem, det de lige præcis kan eller gerne vil. Jeg havde fx en elev der havde meget, meget svært ved tingene [i matematik] – men han var stærk i geometri. Jamen, så startede vi der, og opbyggede noget hvor vi faktisk legede det ind. Det gav nogle opture, og han begyndte at sænke paraderne over for mig og faget. Og så var næste skridt måske ikke så farligt.

Men sådan noget tager tid. Det handler om at opbygge en relation at være klasselærer at de ved at man vil dem noget godt. Et andet eksempel var en elev som havde det svært både her i skolen og derhjemme. Ham mødte jeg tilfældigt i metroen en dag, og vi fik en snak der. Og det var så med til at vi fik en ny relation og en tillid.

Og relationerne, jamen, de er igen afsæt for det faglige, og for at eleverne måske endda gør det du beder dem om en anden gang. Men sådan noget er jo ret uforudsigeligt og handler ligeså meget om noget relationelt. ... Og ikke så meget om en stram styring og en masse mål.

Men altså, mere konkret i forhold til differentiering, jamen, at komme ud af huset er bedst. Projekter hvor man fordyber sig lidt ville være at foretrække. Men jeg har altså ikke tid. Jeg laver da klart mere kedelig undervisning, altså, er tit ikke godt nok forberedt. Så tager man bogen; man fik ikke lige gjort det ordentligt. Igen, ikke. Og der er det jo altså tit de knap så boglige der står af.” (Lærer, mellemtrin og udskoling. Matematik)

Eksemplet illustrerer også hvordan en mere presset og mere boglig, trænings- og formidlingsorienteret undervisning kan hæmme differentieringen og inklusionen af elever med uddannelsesfremmed familiebaggrund. Samtidig peger flere lærere også på at de i mindre grad end tidligere har tid til at planlægge differentiering proaktivt, men ofte må differentiere mere ad hoc i undervisningen.

En lærer fortæller at han oplever at have mindre overskud end tidligere til at differentiere og variere undervisningen, især for de usikre elever:

”Jeg vil sige at min forberedelse og undervisning retter sig mere mod den brede midtergruppe nu. Dem det kikker med, det er desværre de svageste elever. Og så de dygtigste, men der er det ofte lettere at finde på ekstraopgaver e.l. undervejs. Men min differentiering af undervisningen er mindsket, eller min fortolkning af det er i hvert fald blevet anderledes. Jeg forbereder mig så jeg rammer bredt, og satser så på at jeg får de fleste med og kan nå resten undervejs i undervisningen.” (Lærer, udskoling. Dansk, engelsk og historie)

Det er igen vigtigt at understrege at lærerne i det store hele giver udtryk for at de lykkes udmærket med undervisningen – og med at nå de fleste af eleverne. Men de har altså også visse bekymringer vedrørende undervisningens kvalitet, som gælder for alle undersøgelsens fire kvalitetsdimensioner – formål og dannelse, forholdet mellem bredde og dybde, aktionsradius samt variation og inklusion. Og en del af denne bekymring knytter de til en oplevet strammere styring og resultatorientering af undervisningen.

3.3 Lever den læringsmålstyret undervisning?

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Over halvdelen af de adspurgte lærere er som allerede nævnt enige i at skolens ledelse fokuserer meget på test- og prøveresultater. Dertil er knap halvdelen enige i at eksplicitte/synlige mål fylder unødvendigt meget i deres undervisning. Det betyder samtidig at omkring halvdelen ikke deler disse opfattelser.

Såkaldt læringsmålstyret undervisning var som nævnt et af de mere metodisk indgribende – og omdiskuterede – elementer i implementeringen af 2014-reformen, hvor Undervisningsministeriet i en vejledning lagde op til at lærerne skulle anvende detaljerede og for eleverne ekspliciterede ”læringsmål” i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen (jf. afsnit 1.2). De interviewede lærere fortæller da også at der i årene efter reformen forekom en del kurser og et stærkt ledelsesfokus på læringsmålstyret undervisning. Disse meget handlingsforeskrivende fortolkninger af hvordan fagenes mål skal anvendes i undervisningen synes nu igen at have mistet udbredelse, bl.a. i forlængelse af lempelsen af Fælles Mål i 2017, hvilket flere af lærerne også henviser til.

Men ligesom spørgeskemaundersøgelsen indikerer interviewene også at mål stadig fylder en del – og nogle gange mere end lærerne egentlig vurderer er fagligt nødvendigt eller endda hensigtsmæssigt. Det afspejler sig også i interviewene. Det skal understreges at lærerne ser forskelligt på anvendelsen af mål som en del af undervisningen. Der synes dog at være enighed om at de mest rigide fortolkninger af læringsmålstyret undervisning er uhensigtsmæssige, og at målsætning kun er en blandt mange ingredienser i god undervisning.

3.3.1 Lærerne anvender mål i undervisningen – med måde

Nogle lærere fortæller at perioden med fokus på læringsmålstyret undervisning har betydet at de nu er blevet mere opmærksomme på at arbejde med mål i planlægning og undervisning og fx gøre målene eksplicitte for eleverne. Eksplicitte mål og evaluering kan ifølge deres erfaring bidrage til struktur og differentiering i undervisningen.

En lærer fortæller at klarhed omkring undervisningens indhold for hende er et naturligt element i en transparent og struktureret undervisning. Hun anvender målsætning fleksibelt og differentieret og som afsæt for løbende feedback. Hun gør opmærksom på at eksplicite mål og håndfaste argumenter for undervisningens indhold kan være særligt vigtige for elever med uddannelsesfremmed familiebaggrund:

"Det er en fin ide, altså at man fortæller hvad vi skal. Der skal ikke være noget hemmeligt for eleverne. Og jeg kan godt lide at have en rimelig struktureret undervisning. Men mål er jo en lille del af undervisningen. Der er så meget andet. ... Men altså, det kan være de mål der er på platformene, som kan være fine at bruge. Eller det kan være enkeltelever som fx mangler noget med nutidsendelser, så laver man nogle mål for det og giver dem en platform de kan træne på. Så det kan være meget individuelt.

Det kan også være sammen med faglærerne. Mine elever er fx ikke så skarpe til stavning, og så træner vi det. Og når man har elever fra ressourcetsvage hjem, så er det supervigtigt at lære dem at læse og skrive osv. Jeg tror på at vi som mennesker har behov for at vide: hvorfor skal jeg det her? Og det kan jo være svært at forklare. Det kan være en lille ting som at komme til tiden. Så kan jeg sætte et individuelt mål op om det. Og så får de ros hvis de gør det.

Men jeg har jo ikke rigtig tid til at sidde og sætte individuelle mål, så det bliver lidt med spredehagl. Men jeg tror det er vigtigt for dem at vide hvorfor vi skal det, vi skal. ... Og de forstår det jo godt. Det kan være helt lavpraktisk: hvis du ikke kan stave, så kan du ikke tage en uddannelse. Og det var svært for mig at lære at gøre, for det er jo hårdt at sige, men man er også nødt til at være ærlig. Og man kan sige det på mange måder.

Hvis du har at gøre med børn der er bedre til at aflæse koderne, så kan man være mere nonchalant. Men hvis du har elever der ikke forstår de sociale spilleregler, så er det vigtigt at skære det ud i pap og fortælle hvorfor de skal tingene. For de kan altså ikke regne det ud. Jeg tror det er vigtigt at de ved hvilke krav der bliver stillet." (Lærer, udskoling og specialklasser. Vejleder, dansk, håndværk og design)

Ligesom i citatet ovenfor giver lærerne generelt også udtryk for at målsætning er én blandt elementer i god undervisning. De peger på at planlægning og forberedelse ofte har meget konkrete udgangspunkter såsom en ide til en aktivitet, et interessant læremiddel, elevernes interesser, eksterne tilbud etc. Mål og læreplan indgår herefter som refleksionsbaggrund, inspiration og 'tjekliste' snarere end som direkte styrende for planlægningen. Lærernes praksis synes altså at reflektere en 'praksislogisk' tilgang til planlægning, hvor lærerens erfaring og faglige dømmekraft er centrale omdrejningspunkter, og hvor eksplicit og detaljeret målsætning er et blandt flere mulige redskaber der kan tages i brug efter behov.

3.3.2 Målstyring kan skævvride undervisningen

På den anden side gør flere af lærerne opmærksom på at en detaljeret anvendelse og eksplicitering af mål også kan fordreje undervisningen. Nogle af de interviewede lærere forklarer at selvom grundig forberedelse og indholdsbevidsthed er vigtige forhold, så er det ikke nødvendigvis det samme som at en detaljeret og eksplicit målsætning for enkeltaktiviteter er hverken nødvendige eller hensigtsmæssige. Der er for nogle tale om en fejlagtig opfattelse af undervisningsplanlægning.

Lærerne nævner en række problemer forbundet med den målfokuserede didaktiske tænkning. Grundlæggende bør undervisningen være åben for elevernes ideer og interesser. Der er en oplevelse af at



en for detaljeret planlægning kan hæmme fleksibilitet og elevorientering i undervisningen – og at den i øvrigt ofte kommer til kort i mødet med virkeligheden. Især forestillingen om detaljerede, eksplicitte mål og løbende eksplicitte (selv)evalueringer af elevernes målopfyldelse kan ifølge lærerne have direkte negative konsekvenser for undervisningen. Bl.a. nævner lærerne at eleverne kan føle sig målt og vejet, hvor især de usikre risikerer nederlagsoplevelser, og at eleverne kan komme til at orientere sig mere imod evalueringen end mod indholdet og læreprocessen (en præstations- frem for en mestringsorienteret målforståelse og motivation).

Et overdrevent fokus på eksplicit, detaljeret målevaluering kan desuden risikere at virke tilbage på undervisningen i form af en prioritering af isoleret færdighedstræning og faktaviden. En anden bagside af eksplicitte mål og målorienteret evaluering kan ifølge lærerne være at eleverne løbende føler sig vurderet og for nogles vedkommende oplever nederlag. En mere mål- og præstationsorienteret undervisning kan ifølge nogle lærere kan betyde en mere overfladisk eller strategisk tilgang til indholdet hos eleverne, set som en modsætning til en personlig og sagsorienteret tilgang. Andre lærere gør opmærksom på at eksplicitte mål ikke nødvendigvis i sig selv virker motiverende for eleverne, men at samtaler om mål og formål i bredere betydning kan have positiv betydning, eksempelvis samtaler om formålene med og betydningen af faget og undervisningen, fx i forhold til elevernes interesser, samfundsforhold, studie- og arbejdsliv mv.

Trods nedtoningen af læringsmålstyret undervisning fra ministeriets side synes der altså stadig at være udfordringer med u hensigtsmæssig målstyring af undervisningen i praksis. Mange forhold spiller givetvis ind. De mest anvendte læringsplatforme i de to kommuner er som nævnt bygget op efter en læringsmålsbaseret systematik, og nogle af lærerne fortæller at deres ledelse lægger vægt på at der lægges forløb, ugeplaner, evalueringer mm. centreret om målsætning op på platformen. Nogle af fagenes læremidler, evalueringsredskaber og prøveformer er ligeledes bygget op omkring en relativt instrumentel mål- og målevalueringssystematik. Et af problemerne er at den detaljerede mål- og evalueringssystematik (hvor detaljerede mål opstilles og evalueres over relativt korte tidsforløb) ofte tenderer mod at prioritere instruktivistiske, adfærdsorienterede mål (som er enkelt evaluerbare) og kortsigtet målopfyldelse. Det er forhold der risikerer at medføre en nedprioritering af det komplekse og det langsigtede – og svække forbindelsen mellem formål, mål og midler.

En lærer fortæller om potentielle ulemper ved detaljeret og eksplicit målsætning og målorienteret evaluering. Det kan bidrage til at undervisningen bliver mere forudsigelig og mindre åben for elevernes interesser, samtidig med at mål ikke nødvendigvis i sig selv virker konkretiserende eller motiverende for eleverne. Nogle elever risikerer endda at opleve mange nederlag ved overdreven målorienteret evaluering. Hun fortæller at mange læremidler og læringsplatformen er præget af en målstyret systematik. Hun mener at læringsplatformene også har været tænkt som et redskab til resultatovervågning for ledelsen og forvaltningen, men at disse forhåbninger næppe er realistiske:

”Tidligere har jeg også altid sat mål, men for mig selv. Det var ikke ligeså tydeligt. Nu er det mere: vi starter her og slutter her. Det tror jeg ikke altid er så godt. Det låser undervisningen til målene. ... Eleverne forstår ofte ikke rigtig målene, ikke som voksne gør. For eleverne er det ukonkret. Og det skal man jo arbejde meget

med. Og så betyder det altså også nemt at der er mange elever der hele tiden får at vide: jamen du nåede ikke det og det mål.

Altså, vi har fået at vide her at vi skulle gøre målene synlige i klassen. Det var nogen konsulenter fra [skoleforvaltningen] herude at undervise. ... Forløbene på portalerne er jo også tit målstyret, og forberedt fra ende til anden. Det er et fast forløb man kører igennem, inklusive mål der så skal evalueres til sidst. Det er ikke som før, hvor man kunne tage eleverne med i forløbet, og så ender det måske et nyt sted. Det er et fast forløb, og simpelthen sværere at tilpasse.

Og det gælder også læringsplatformene, hvor vi jo skal lægge forløb med mål og evalueringer op. Igen en meget målstyret logik, hvor du lægger dig fast på et bestemt forløb i detaljer på forhånd. Men heldigvis er selvevalueringsdelen [på læringsplatformene] blevet nedtonet, hvor eleverne før skulle evaluere deres egen arbejdsindsats, og vurdere om de havde nået målene. Men erfaringen var jo, at så passede elevernes egen vurdering ikke med lærernes. Så tanken om, at så skulle lederen kunne trykke på en knap og se om målene var nået, det virkede slet ikke. Så der har været en tanke med det, som slet ikke kunne fungere.” (Lærer, udskoling. Dansk og matematik)

Flere lærere fortæller at de oplever en grad af dårlig samvittighed over ikke at arbejde med eksplicit målsætning i tilstrækkeligt omfang. De oplever at eksplicit målsætning og -evaluering er blevet integreret i forestillingen om god undervisning og professionalismisme – i omverden og i nogen grad hos dem selv. Men paradoksalt nok har de *samme* lærere en skepsis eller usikkerhed om hvorvidt detaljeret, eksplicit målsætning overhovedet er pædagogisk hensigtsmæssigt ud fra overvejelser som de ovennævnte.

Det skal understreges at de interviewede lærere ikke anser hverken mål eller evaluering for at være problematiske fænomener i sig selv. Al undervisning forudsætter et mål, såvel som en indsigt i elevens forudsætninger og udvikling. Lærerne fortæller at de rutinemæssigt forholder sig evaluerende til elevernes læring og evt. udfordringer. De nævner bl.a. observationer, opgaver, test, fremlæggelser og dialogen i klassen som kilder til den løbende evaluering, om end flere oplever at mangle tid til en bedre systematik og samarbejde om evaluering og opfølgning. Den samme oplevelse synes at gælde de tiltag der gøres pba. resultatmålingerne fx i form af handleplaner og konsulentbistand. De kan naturligvis være fornuftige tiltag i sig selv, men de opleves ofte som iværksat uden en dybere undersøgelse eller involvering af lærerne – og ofte oplever lærerne ikke at have tid til at indarbejde og forankre tiltagene i praksis.

3.3.3 Læremiddelstyret undervisning?

Som nævnt er eksplicite og detaljerede mål en integreret del af mange læremidler og læringsplatforme. Digitale læremidler såsom fagportaler o.l. er blevet mere omfattende og er ifølge flere af lærerne også blevet bedre gennem de senere år. De er bl.a. kvalitetssikret ved at bygge systematisk på fagenes mål. Det betyder at læreren i højere grad kan anvende læremidlerne mere eller mindre som de er og stole på at fagenes mål er dækket.

En lærer fortæller at læremidlerne fungerer som en kvalitetssikring af undervisningen ved at være knyttet tydeligt til fagenes mål. Hun oplever en relativt høj didaktisk frihed inden for rammerne af faget, og selekterer indhold fra læremidler og andre ressourcer ud fra sin egen faglighed. Hun peger på at de

velproducerede og omfattende læremidler samtidig også kan gøre det mindre umiddelbart nødvendigt for læreren selv at forholde sig til fagenes mål – på godt og ondt:

”Der sker som sagt utrolig meget i dansk. Nye fagområder, nye medier, litteraturkanon. Der er ændringer hele tiden. Men inden for rammerne har man jo stor frihed. Det er også noget man vælger. Man sigter efter sine egne standarder og faglighed. Det samme med portalerne. Der kan man jo bruge målene, men igen, det er i virkeligheden ret løst, og man prioriterer, vælger ud og improviserer i sådan et forløb. Man skal så ikke tænke helt så meget selv, på godt og ondt. Målene følger ligesom med i materialerne. Så det er en slags dobbelttjek. Og det er tidsbesparende. Før skulle man selv bakse med målene, og få dem ind i forløbene. Men jeg bruger da mere færdiglavede forløb nu. De er udmærkede, men jeg bruger dem også mere som de er end tidligere.” (Lærer, udskoling. Tysk og dansk)

Flere af de interviewede lærere peger således på at de mere professionelle og 'mål-sikrede' læremidler, kombineret med stoftrængsel og mangel på tid, betyder at de i mindre grad end tidligere selv udarbejder forløb eller grundigt redigter eksisterende forløb, supplerer med egne materialer etc. Flere af de interviewede lærere gør imidlertid opmærksom på at der er en grundlæggende forskel imellem en proces hvor læreren sætter sig ind i fagets og læremidlets mål og vejledninger og derudfra selv designer det nærmere forløb, og en proces hvor der tages mere direkte udgangspunkt i færdigsyede forløb. De peger bl.a. på at det risikerer at svække læreren fagdidaktisk. De peger på at indsigten i de faglige og pædagogiske principper bag indholdsvalg, opgaver mv. i et forløb er en forudsætning for at kunne formidle med dybde og skabe differentiering for de konkrete elever i en klasse.

En anden lærer peger tilsvarende på at de mere selvkørende læremidler mindsker behovet for at læreren sætter sig ind i de didaktiske overvejelser bag de færdigsyede forløb. Det kan imidlertid også betyde at læreren ikke får en dybere forståelse for de faglige og didaktiske principper bag læremidlets design, hvilket kan mindske lærerens fleksibilitet og forudsætninger for at tænke ud over forløbets rammer, improvisere og differentiere undervisningen mere præcist til de konkrete elever:

”Det er ikke altid, jeg får tid til at læse materialet på samme måde som jeg ville have læst en lærervejledning før i tiden. Også fordi materialet jo er temmelig selvkørende. Lige indtil børnene spørger om et eller andet, og de så oplever at læreren, han har altså heller ikke løst den her opgave før. Det er også første gang, han ser den! ... Det er jo ofte ikke det fag-faglige ... der ryger. Men det er materialets dybere pædagogiske overvejelser som ryger. Fordi man ikke har tid til at gå i detaljen med, hvorfor de vælger lige præcis de opgaver, hvordan det er tænkt. ... Fx var jeg inde at se på Gyldendals indskolingsmateriale ... hvor jeg kiggede nærmere på hvordan de arbejder med børns selvstændige læsning i 2. klasse, hvor vinklen specielt var noget med ordforråd. Men hvis man går dybt ned i materialet, så kan man se i lærervejledningen at det her er kun tænkt som et eksempel. Siden er opbygget på denne måde og med denne tekst, men det bør læreren så i virkeligheden gøre selv, med forskellige tekster, til hele sin klasse, står der. Det her er kun en model.

Men sådan foregår det ikke i virkeligheden. Der kører klassen den side som den er. Og fordi det er Gyldendal, så tænker man at man har gjort det godt. Og så er der måske elever der får problemer,

fordi de ikke læser godt nok til at gøre det på den måde [som læremidlet forudsætter]. Og læreren nåede måske ikke lige ind i det lag hvor man faktisk beskriver og begrundet den aktivitet. Det er det der ryger. ... Og det er ikke fordi jeg har noget imod digitale portaler, tværtimod. Det er et spørgsmål om tid og fordybelse. Man kan også se på materialerne at de i høj grad er lavet for at gøre det let for læreren. Men man mangler nogle gange en fordybelse i principperne bag undervisningen. Og så kommer man derhen hvor det mest bare bliver aktiviteter. Og det var jo det vi skulle væk fra.” (Lærer, udskoling og specialklasser. Historie, dansk)

Som nævnt er der samtidig ifølge lærerne en risiko for at en mere læremiddelstyret undervisning kan gå ud over lærerens eget engagement i undervisningen. Ud over de fagdidaktiske er der altså også nogle fagpersonlige dimensioner på spil. Populært sagt handler det for lærerne om vigtigheden af at have noget på hjerte. Lærerne fortæller at deres eget ejerskab og engagement i stoffet er vigtige forudsætninger for at kunne overbevise og motivere eleverne til deltagelse.

En lærer fortæller hvordan han og flere kolleger ikke på samme måde som tidligere udarbejder egne større forløb, men i højere grad anvender færdige læremidler. For ham personligt går det ud over engagementet, men han peger også på at det er meget forskelligt hvordan lærere har det med denne udvikling:

”Jeg laver ikke selv sådan nogle store forløb med dybde og plads til fordybelse, som jeg gjorde engang. Eksempelvis lavede vi, da jeg var ny lærer, et stort forløb i historie og samfundsfag hvor eleverne var ude at undersøge, lave interviews, holde oplæg og alt muligt. Det gør jeg slet ikke mere. Vi havde fx også et show til årsfesten hvor eleverne lavede kulisser, koreografi osv. Det har vi droppet; der er ikke nogen der har tid eller overskud til det mere.

Nu bruger vi mere færdige forløb og materialer fra forlagene. Nogen elsker det; der er jo mange måder at være lærer på. Jeg synes, det gør noget ved ens engagement, i hvert fald nogle gange; man har ikke sig selv med i det på samme måde. Jeg har da haft tanker om hvorvidt det er for meget [i forhold til at blive i jobbet som lærer]. Men jeg er blevet bedre til at prioritere og dermed også skabe plads til begejstring.” (Lærer, udskoling. Historie og samfundsfag)

Igen er metaforen om det mekaniske over for det organiske ofte anvendt blandt de lærere der er kritiske over for mål- eller læremiddelstyret undervisning. Flere bruger billedet om at ”blot at tænde” for de digitale fagportaler til at illustrere en mindre personlig og levende undervisning. Det levende og personlige bliver også knyttet til differentiering af undervisningen, som bl.a. handler om at tilrettelægge undervisningen ud fra kendskabet til elevernes interesser, styrker osv.

En lærer fortæller tilsvarende om oplevelsen af at lave færre forløb og justeringer selv, og af oftere blot at ”tænde for Gyldendal” i undervisningen, dvs. at lade læremidlet styre undervisningen relativt mekanisk. Hun peger ligeledes på at dette kan have betydning for lærerens ejerskab og engagement, hvilket hun anser for at være en del af kvaliteten i undervisningen. Hun peger i forlængelse heraf på at lærerens selvstændige planlægning og evt. justering af læremidlernes forløb også er en forudsætning for

differentiering af undervisningen. Hun udarbejder dog ofte selv, delvist som en slags kompensation, de mere socialt orienterede aktiviteter i klassen:

"Eleverne kunne godt have brug for en lærer der havde gjort lidt mere ud af deres undervisning. For nu at være ærlig. Der er ikke overskud eller tid til at lave det fede forløb på samme måde. Man har så meget ved siden af... Det bliver meget noget med at tænke for Gyldendal. Jeg bliver ikke den bedste underviser ved det. Altså det at forberede det fede forløb hvor man tænker: ej, det ville hun synes, var sjovt, eller det der er lige noget for ham. Men grundlæggende mangler der også bare flere hænder, flere voksne i undervisningen. I dansk er det sgu sjældent jeg laver noget selv, efterhånden. Det er noget andet i håndværk og design. Ikke fordi jeg laver det fra bunden, men man kan improvisere lidt mere. Men ok, så spændende er det sgu heller ikke.

Jeg synes ikke det er forkert at bruge færdige forløb, men det handler også om gejst, om at være levende som lærer. Til gengæld laver jeg meget af sådan noget dannelse, pædagogik og sociale ting selv, med samarbejde og sociale spilleregler og sådan noget. Og som sagt, portalerne er fine, og det kan være fedt nok. Men det er federe, og man er bare en bedre lærer hvis man selv former det, og selv laver nogle forløb i ny og næ. Og eleverne er jo ikke præfabrikerede, så de har også behov for at man former det."
(Lærer, mellemtrin, udskoling. Dansk, håndværk og design)

3.4 Hvem dokumenterer lærerne for?

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Godt en fjerdedel af lærerne bruger ugentligt 3 timer eller mere på dokumentation uden direkte relevans for undervisningen; for lærere på mellemtrin og udskoling er tallet knap en tredjedel. Det hører med til billedet, at knap halvdelen af lærerne kun bruger 0-1 timer på dokumentation. Lærere der har et højt tidsforbrug på dokumentation, oplever desuden kvaliteten af deres egen undervisning som lavere end andre lærere. Dette gælder ligeledes både for deres vurdering af inklusionen af udsatte elever, den faglige fordybelse og differentiering af undervisningen.

Nogle lærere bruger altså en del tid på dokumentation. En del af dette kan tilskrives den øgede vægt på dokumenteret kvalitet, som alt andet lige er integreret i mål- og resultatstyring. Dokumentationsarbejdet kan – afhængigt af politikken for den konkrete kommune, område og skole – inkludere elevplaner, årsplaner og ugeplaner; skriftlig opfølgning på trivselsundersøgelser, fraværsregistrering, udarbejdelse af uddannelsesparathedsvurderinger og uddannelsesplaner, skriftlig feedback på elevsamtaler mm. Hertil kommer andre typer dokumentation og papirarbejde såsom udarbejdelse af underretninger, udtalelser og handleplaner for elever med behov for ekstra støtte, ansøgninger og tilmeldinger til undervisningstilbud, udviklingsopgaver, kommunikation med forældre mm. Dertil kan er en del administrativt arbejde på den enkelte skole ofte lagt ud til skolens lærerteams – fx skemalægning, vikardækning, it-support, bogbestilling, økonomistyringsopgaver mm.

3.4.1 Når midlet – og dokumentationen – spærrer for målet

Som nævnt er en teoretisk antagelse i managementlitteraturen at overordnede men klare mål og resultatopfølgning i den rette kombination med lokale frihedsgrader kan give en fleksibel og effektiv opgaveløsning. Lærernes fortællinger illustrerer dog at mål og dokumentationskrav ofte knopskyder, og at resultatmål ofte suppleres med proces- og aktivitetsmål, der så igen afføder nye dokumentationskrav.

Et eksempel er indførelsen af obligatoriske elevsamtaler i Københavns Kommune. Målet for tiltaget er bl.a. at fremme elevernes læring og trivsel gennem mere individuel feedback, og baggrunden er bl.a. et ønske om at modvirke elevflugten til fri- og privatskoler. Der indføres et proceskrav om et antal elevsamtaler med skriftlig feedback. Det overordnede mål oversættes altså til en bestemt aktivitet af det politisk-administrative niveau, der således tager et pædagogisk metodevalg på de fagprofessionelles vegne.

En lærer fortæller hvordan de obligatoriske elevsamtaler på den ene side opleves som et principielt nødvendigt tiltag i en hverdag hvor der er mindre tid til den enkelte elev, men at det på den anden side er en utilstrækkelig erstatning for det langsigtede relationsarbejde der var integreret i klasselærerens opgaver – som flere steder er blevet skåret ned som led i 2014-reformens omorganisering af funktionen. Her tog man i højere grad løbende samtaler med eleverne efter behov. Den obligatoriske skriftlige feedback på elevsamtalerne opleves på samme måde af læreren som en rigid aktivitetsstyring, som dels tager tid fra bl.a. relationsarbejdet, dels er overflødig for de fleste elevers vedkommende – og dels risikerer at blive udført overfladisk i den pressede hverdag og dermed miste pædagogisk værdi. (Lærer, udkolning. Dansk, dansk som andetsprog, idræt)

Eksemplet kan fortolkes sådan at en fleksibel professionsbaseret model (klasselærerordningen) udgrænses og til dels erstattes af standardiserede metodeforskrifter (obligatoriske elevsamtaler og skriftlig feedback) med mindre rum for tilpasning og fleksibilitet ud fra en faglig vurdering. Det kan fortolkes som en målforskydning, hvor et kvantitativt aktivitetsmål (antal elevsamtaler) indføres som stedfortrædende mål for de bagvedliggende kvalitative mål såsom bedre læring, feedback og trivsel, men samtidig risikerer at miste forbindelse til eller endda modarbejde disse mål.

Et andet eksempel er den allerede nævnte obligatoriske uddannelsesparathedsvurdering, som nu foretages fra 8. klasse og er blevet stadig mere omfattende, detaljeret og standardiseret – samtidig med at der ifølge lærerne er blevet skåret ned i ressourcerne til den faktiske uddannelsesvejledning. Det opleves af flere lærere som en ekstra arbejdsbelastning der ikke nødvendigvis kommer eleverne til gode. En lærer fortæller hvordan tiltaget i nogle tilfælde faktisk virker kontraproduktivt, fordi en negativ vurdering risikerer at give eleverne nederlagsoplevelser og svække deres skole- og uddannelsesmotivation. (Lærer, udkolning. Matematik, fysik, biologi)

Eksemplet kan igen anskues som et eksempel på et kvantitativt aktivitetsmål og dokumentationskrav der delvist fortrænger en professionsbaseret aktivitet (uddannelsesvejledning) og endda muligvis i nogle tilfælde modarbejder målet for det pædagogiske arbejde – at forberede og motivere eleverne til videre uddannelse. Dels tager det tid fra det pædagogiske arbejde, og dels kan det bidrage til et yderligere forstærket fokus på præstation og vurdering, hvilket typisk hovedsageligt virker demotiverende for de i forvejen usikre elever.

Et yderligere eksempel gælder elever med særlige specialundervisningsbehov. Her beskriver nogle lærere hvordan kravene til udredning, dokumentation, mødeaktivitet, intern vejledning og ekstern vurdering er vokset, mens elevernes adgang til specialundervisningstilbud i praksis opleves som kraftigt mindsket. Her opleves dokumentationskravene altså nærmest som en selvstændig besparelsesforanstaltning, en forhaling

og en underkendelse af lærerens vurdering – samtidig med at det tager tid fra undervisningen og dermed fra inklusionsopgaven. I den forbindelse påpeger lærerne at deres vurdering af elevernes behov generelt synes at have fået mindre vægt i systemet. Målet om at flere elever skal inkluderes i almene klasser kan således skabe en målforskydning, hvor det kvantitative inklusionsmål trumfer den fagprofessionelle vurdering af elevernes behov.

En lærer fortæller hvordan dokumentationskravene gør det vanskeligere at få rettidig støtte til udsatte elever, og hvordan det opleves som en underkendelse af hendes professionelle vurdering:

”Det sværeste for mig, for mange lærere, det er de udsatte elever som man ikke kan hjælpe. Som vi reelt ikke har kompetencerne til at hjælpe. Og som kan smadre det for resten af klassen. Jeg har selv nogle stykker; der er nok en eller to i de fleste læreres klasser. Og så tager det jo enormt meget energi for læreren med netværksmøder, samtaler, alle mulige uendelige processer, og en hel masse dokumentation, også meget af det overflødig. For at sikre at alt er prøvet og dokumenteret, selvom det måske er indlysende for alle at de elever skal have et andet tilbud. Lærerens vurdering tæller ligesom ikke rigtig længere. Og som regel sker der så intet som helst alligevel. Det fører sjældent til noget overhovedet! Det er frygteligt at have børn der ikke får den hjælp de burde. Det er en stor belastning at vide det.” (Lærer, indskoling og mellemtrin. Dansk, billedkunst, historie)

3.4.2 Når dokumentation bliver til pseudoarbejde

Noget af dokumentationsarbejdet opfatter lærerne som vigtigt, om end tidskrævende. Noget opfattes som administrative opgaver der burde varetages andetsteds. Og en del bliver opfattet som 'pseudoarbejde' – arbejde der er fagligt overflødig, demotiverende og som ikke gavner eleverne. Elevplaner og læringsplatforme med detaljeret registrering og evaluering af læringsmål er yndlingseksempler herpå.

En lærer fortæller at der opstår en form for dobbelt bogføring, hvor man som lærer giver systemet det krævede minimum, men i øvrigt gør som man finder fagligt bedst. Ud over tidsspildet er et af problemerne i den forbindelse at de pædagogiske potentialer i de enkelte redskaber – fx elevplanen – måske ikke bliver udnyttet, fordi de drukner i arbejdsmængden. Og den brugte tid kan i øvrigt gå fra andre typer af dokumentation som er vigtige for elevernes muligheder:

”Der er nu heller ikke nogen konsekvenser ved ikke at udfylde det der på [læringsplatformen]; lederne har jo heller ikke tid til at tjekke det. Men det får de måske øje på, nu hvor de har været på kursus i dataledelse. ...

Man udvikler også strategier for at spare tid. I vores team bruger vi fx et system i elevplanen, hvor vi lægger nogle mål ind, og så er der nogle bjælker med målene som både vi og eleverne kan flytte på som evaluering. Det er klart tidsbesparende, men det har jo nok ikke samme kvalitet som før, hvor vi skrev i prosa. I det hele taget er det mest noget vi gør fordi vi skal, ikke fordi vi tror at det gør en positiv forskel.

Men noget af det er jo enormt vigtigt, og ting griber om sig. En udfordret elev skal der måske skrives et notat på, men det kræver jo også en masse andet; samtaler med elev og forældre, samarbejde med PPR og andre instanser, opfølgning i forhold til evt. tilbud osv. Og der er timerne i klasselærerfunktionen reelt helt utilstrækkelige. Men man gør det jo fordi det er vigtigt.” (Lærer, udskoling. Dansk, engelsk, historie)

3.5 Professionsidentitet under forandring?

Fra spørgeskemaundersøgelsen: Et stort flertal på fire ud af fem lærere mener ikke at de har tilstrækkelig tid og øvrige rammer til at forberede undervisningen. Tre ud af fem mener ikke at de har tilstrækkelige muligheder for fagligt relevant samarbejde med deres kolleger. Knap to tredjedele er til gengæld enige i at lærerne på deres skole inddrages i beslutninger med relevans for arbejdet. De lærere der oplever en høj grad af mål- og resultatstyring og rapporterer et højt tidsforbrug på dokumentation vurderer samtidig disse øvrige rammer for arbejdet mest negativt.

Interviewene nuancerer og peger på en dobbelthed i billedet af lærernes indflydelse. Lærerne har på den ene side en relativt stor autonomi i klasseværelset og en oplevelse af indflydelse på hverdagen i og omkring undervisningen, bl.a. igennem det kollegiale samarbejde – om end mange savner bedre tid til dette. Lærernes samarbejde er centreret i mindre teams omkring klasser, trin og fag. Det betyder for nogen lærere at samarbejdet omkring fag og undervisning er blevet mere fokuseret. Samtidig er skolernes støttefunktioner, intern faglig vejledning mv. blevet mere formelt organiseret og specialiseret igennem de senere år, bl.a. i form af interne pædagogiske læringscentre. Skolerne er således formelt organisatorisk bedre klædt på til en løbende pædagogisk og professionel udvikling, og lærerne fortæller at der ofte findes gode interne udviklings- og støttemuligheder. Således bekræfter lærerne at de sammen med kolleger og ressourcepersoner har en stor indflydelse på hverdagen i og omkring undervisningen – om end mange altså savner tid til det kollegiale samarbejde.

Den anden side af udviklingen er imidlertid at lærerne har mistet formel indflydelse på skolens mere overordnede beslutninger, både som pædagogisk institution og som arbejdsplads. Som led i den mangeårige 'modernisering' af skolens styrelse, som mål- og resultatstyring er en del af, er lærerråd og pædagogisk råd blevet afløst af andre organiseringer med mindre formel indflydelse og større lokale variationer. De mere erfarne lærere bemærker selvfølgelig denne forandring tydeligst. I interviewene pointerer de at lærernes indflydelse og samtalerum er blevet forskudt fra det fælles organisatoriske til det mere partikulære kollegiale samarbejde om klasser, trin og fag. Ud over de demokratiske hensyn peger nogle lærere på at forandringerne kan ændre lærernes professionelle identitet og loyalitet. Hvor man i en demokratisk kultur ideelt set diskuterer og tager et fælles ansvar for fælles beslutninger og for hele skolen, kan en mere hierarkisk og fragmenteret struktur skabe en mere individualiseret og lokal ansvarlighedsfølelse. Kombineret med den målforskydning som mål- og resultatstyring kan afstedkomme – dvs. at skolens aktører begynder at orientere sig mere efter eksterne mål end efter professionelle faglige standarder – kan det betyde nogle vidtgående ændringer i lærerarbejdets karakter og i folkeskolens undervisning.

En lærer beskriver denne udvikling som et tab af organisatorisk indflydelse og som en oplevelse af en stadig strøm af skiftende beslutninger og opgaver, der ikke er drøftet med lærerne:

"Igen har vi jo ikke så meget at skulle have sagt som tidligere. Der er flere ting der bliver bestemt ovenfra, og hvor møderne så reelt bare er information til efterretning. Det kan være bestyrelsen, ledelsen, kommunale tiltag eller andet. Fx var der et tiltag omkring linjer i udskolingen som ingen af lærerne mente var en god ide, men nu kører det så på bedste beskub; der er indført strukturerede feedbacksamtaler med elever x-antal gange årligt med skriftlig afrapportering; der er udviklingsprojekter; forskningsprojekter hvor

nogen pludselig lige skal bruge din klasse, og du lige skal sørge for samtykkeerklæringer osv.; der er som sagt læringsplatforme og nu Aula. Og så er der i øvrigt ofte lovgivningsmæssige ændringer, fx fag- og eksamensændringer midt i et skoleår. Ting der opstår pludseligt, og som vi lærere i hvert fald ikke har bedt om.

Det er ikke ond vilje, men lederne er jo selv pressede. ... Vores ledelse her på stedet, de er skam lydihøre nok. Men tidligere, i pædagogisk råd, diskuterede vi mere overordnede ting – sikkert også for meget – og blev inddraget i økonomi, prioriteringer, skolens retning etc. Nu er det en mere sluttet kreds der sidder med det, eller det kommer helt oppefra.” (Lærer, mellemtrin og udskoling. Dansk, samfundsfag, engelsk)

Eksemplet viser også hvordan skole- og undervisningsudvikling kan opleves som noget udefra kommende, hvor skiftende kommunale eller andre eksterne tiltag sætter dagsordenen. Ifølge flere lærere er også lokalt initierede udviklingstiltag på skolen ofte noget der besluttet i mindre fora og i mindre grad som led i en fælles samtale.

En anden lærer peger tilsvarende på at udvikling og indflydelse er rykket fra det fælles til mindre fora på skolen. Der er en individuel autonomi i forhold til undervisningen, men den kollektive indflydelse og samtale er mindsket. Det giver ifølge ham en øget fragmentering som kan skabe forskydninger i lærernes arbejdsidentitet og loyalitet. Han peger på at det kan få betydning for skolens fællesskabsånd og for den gensidige ansvarlighed:

”Vi har egentlig på mange måder samme autonomi i undervisningen som før, men mindre indflydelse og derfor også mindre fælles ansvar og egentlig selvansvar, tror jeg. Hvor vi før var inde i skolens maskinrum. Jamen, det kunne være fagfordelingsprincipper som før blev vedtaget kollektivt, og dermed også var forpligtende. Hele strukturen på skolen, teamsammensætning osv. blev diskuteret. Udvikling af skolen findes ikke mere som et egentligt åbent forum, men som mindre grupper. Det vil sige at nytænkning og initiativer besluttet i små rum, jo både nationalt og her lokalt – uden de vigtige input som andre giver. Før kunne fællesskabet kvalitetssikre. Det er en ny ledelsesopfattelse. Før stemte vi om alt; vi stemmer aldrig om noget længere.

Nu er vi opdelt i små team hvor vi mister overblik og den der helhed. Indflydelsen er mere individuel, ad forskellige kanaler, men man mister sammenhæng og fællesskab. Og så bliver man altså på nogen måder mindre loyal, vil jeg sige. Man risikerer at miste kærlighed til skolen og kollegerne, simpelthen at blive mere ligeglad. Jeg er da selv blevet mere ligeglad med det fælles, helt ærligt. Jeg fokuserer på ungerne og de nærmeste kolleger. ... Før talte man jo om en ånd; der fandtes måske en bestemt ånd på en skole. Nu snakker man om profiler...” (Lærer, udskoling. Dansk, historie, samfundsfag)

Lærernes eksempler peger således på nogle mulige forandringer i – eller konflikter omkring – lærerprofessionen som samfundsmæssig institution. Forestillingen om den myndige, demokratisk deltagende lærer udfordres af forestillingen om læreren som loyal organisationsmedarbejder, der ledes af eksterne mål. Det paradoksale er at flere af de interviewede lærere også oplever udviklingen som et tab af organisatorisk fællesskab og loyalitet. En funktion af den mere basisdemokratiske (eller

palaverdemokratiske) organisering var ifølge nogle af de erfarne lærere at det skabte mulighed for mere fælles og kontinuerlig samtale om pædagogik. På den måde kunne den mere kollektive organisering ideelt set bidrage til en selvorganiserende kontinuerlig 'professionel udvikling' af lærerne på en skole.

Den kollektive samtale om pædagogik forstået som mere overordnede grundlagsdiskussioner (til forskel fra fx mere konkrete metodisk-didaktiske diskussioner) nævnes af flere lærere som en mangelvare. I den forbindelse gør de opmærksom på at skolen og lærerarbejdet er organisk og helhedsorienteret i ligeså høj grad som det er specialiseret og teknisk. Arbejdet i skolen handler for dem om et sted hvor børn trives og lærer og mere generelt udvikler sig som mennesker i et fællesskab. Det er et arbejde der også foregår i frikvarterer, i de uformelle samtaler, i fælles arrangementer, i samværet i og uden for klassen etc. De peger på at der foregår en del 'usynligt' arbejde som udspringer af skolens dannelsesformål og den pædagogiske faglighed – og som risikerer at blive udgrænset i en mere presset og målstyret skole. Samtidig gør flere lærere opmærksom på at en mere presset organisation med mindre overskud kan sætte en række dårlige spiraler i gang. Et mere detaljeret målsat indhold kombineret med mindre tid til forberedelse kan give dårligere timer med mere elevmodstand og mere skældud, som kan give et mere rå og konfliktfyldt miljø, som kan hæmme undervisning og læring, etc.

En tredje lærer fortæller om betydningen af en kollektiv skoleånd. Hun peger på at den løbende fælles samtale om pædagogiske værdier og børnesyn har indvirkning på mange aspekter af skolelivet, herunder konfliktforebyggelse:

"Da jeg startede på skolen her [for 20 år siden], da var værdierne simpelthen... vi snakkede meget om og var bevidste om vores barnesyn. Da havde man så også tid til at kontakte fritidshjemmene og snakke om børnene. Der var sådan en grundting med at: vi vil de her børn, og vi går rigtig langt. Mange samtaler om barnesyn, og en grundforståelse af at hvis der er problemer med et barn, jamen, så ligger der nok noget bag. Og det gennemsyrrer jo alt andet; din undervisning, frikvarterene, de ting vi er opmærksomme på og gør som gårdvagter, måden man løser konflikter på skolen. ... Med et tydeligt barnesyn og værdier kan man forebygge mange ting. ... Det er den der løbende samtale om de ting, der gør det, og som ikke er der mere på samme måde.

Vi snakker da stadig om børnene, det gør vi da. Men teamene er meget administrative, nærmest som små afdelinger. Og samtalerne er der, men så mere på afdelingsniveau. ... Jeg oplever at vi nu faktisk hurtigere trapper op til at indkalde forældrene, fordi vi ikke har tid til at få taget samtalerne med børnene mens konflikterne er der. ... Og hvis man får taget snakken, og det barn bliver set og hørt, så kan det som regel tage det. Så rammerne kan betyde en konfliktoptrapning." (Lærer, mellemtrin og udskoling. Dansk og engelsk)

3.5.1 Læreren i et krydsfelt

Lærerne udtrykker som nævnt gennemgående at de er glade for og i rimelig grad oplever at lykkes med undervisningsopgaven. Til en vis grad oplever de også at de lykkes på trods af forhold der måtte virkende hæmmende for arbejdet; nogle gange også i trods eller med følelsen af at måtte udøve en vis civil ulydighed for at udføre arbejdet forsvarligt. Det stiller læreren i et dilemma imellem regler og professionsfaglighed – og i et etisk-demokratisk dilemma: hvor går grænsen for lærerens moralske ret til at

omgås reglerne for fagets og elevernes skyld? Hvordan sikres både demokratisk kontrol og professionel autonomi?

En lærer i indskoling og mellemtrin opsummerer fint nogle af de frugtbare spændinger og/eller frustrerende modsætninger der kendetegner lærerarbejdet. Hun fortæller hvordan hun bruger sin pædagogiske faglighed til at arbejde med mål på en konstruktiv måde. Men hendes fortælling peger også på at der kan opstå spændinger imellem læreplanens/fagets og lærerens egen fagforståelse. Og i den forbindelse peger hun selv på dilemmaet imellem autonomi og kollektiv forpligtelse. Og hun peger på at den relativt store autonomi hun oplever i undervisningen (hun underviser i indskoling og på mellemtrin) også udgør en magtform, som kan være problematisk. Fortællingen kan måske også læses som et eksempel på behovet for faglige fællesskaber omkring undervisningsfagene. Selvom læreren på nogle måder er mere overvåget, står hun samtidig relativt alene med faget og undervisningsopgaven:

”Det er altid godt at overveje målet med det man gør. Men jeg laver meget mine egne mål. Det kan være fint at synliggøre det og bruge det til at fastholde fokus og evaluere til sidst. Men jeg formulerer mine egne mål som mere er indholdsmål: hvad skal vi have om – ikke: hvad skal I kunne. Så det ikke bliver en målestok, og så alle kan sige at de har nået dem. Jeg får jo intet ud af at eleverne føler sig dumme!

Men det må ikke blive for detaljeret. Fx de forenklede mål i historie [fra 2014], de var helt sindssyge. De havde nærmest lavet faget om. Det blev sådan helt nørdet og historieakademisk, forskning nærmest. Det er noget helt andet der er kernen i min historiefaglighed: det handler om børnenes tidsfornemmelse, om deres motivation og interesse for begivenheder og historiens vingesus. Så jeg lavede mine egne mål som var bredere. ...

Vi er underlagt mange rammer, men jeg føler at jeg har stor frihed trods alt; der er jo ikke nogen der tjekker hvad jeg gør i klassen. Det er min klasse, og jeg gør det jeg finder rigtigt. Vi lærere gør som vi selv finder bedst. Det er så også lidt skræmmende at tænke på: hvis jeg nu ikke var god, hvad så?” (Lærer, indskoling og mellemtrin. Engelsk, billedkunst, historie)

Det sidste citat kan som nævnt pege på behovet for stærkere faglige fællesskaber og kollegialt samarbejde omkring fortolkningen af de faglige mål – og på at den faglige autonomi også indebærer sine egne risici i forhold til at sikre undervisningens kvalitet. Den øgede mål- og resultatstyring er blevet forklaret som et forsøg på at håndtere denne problemstilling. Den tætte overvågning af resultater kan bidrage til at identificere mulige problemområder og målrette indsatser på den enkelte skole eller på systemisk niveau. Nærværende undersøgelse peger imidlertid som helhed på en række udfordringer ved mål- og resultatstyringsrationalet. Det kan føre til en målforskydning der risikerer at forringe undervisningens indholdsmæssige kvalitet og indsnævre lærernes faglige råderum. Interviewene illustrerer bl.a. at lærernes faglige råderum kan anskues som en forudsætning (naturligvis ikke en garanti) for kvalitet i undervisningen. Lærerne skal på daglig basis præstere en undervisning der fremmer elevernes tilegnelse af grundlæggende færdigheder og kundskaber, stimulerer deres alsidige interesseudvikling, skaber rum for engageret fordybelse, inddrager omverden og reflekterer fagenes bredde og skolens dannelsesformål – og hvor det nærmere indhold og aktiviteter er tilpasset de konkrete elevers forudsætninger og potentialer. Det er ret beset en ærefrygtindgydende opgave, og undersøgelsen illustrerer at den både er dilemmafyldt og dybt fagligt engagerende. Men også, at netop lærernes engagement og forudsætninger for at håndtere denne sammensatte opgave er noget af det der står på spil i tovtrækkerierne om hvordan folkeskolen skal styres.

Litteratur

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian journal of teacher education*, 40(8), 6.
- Adamsen, J. (2016). Mål uden mæle. Afklaringsforsøg af forholdet mellem formål og to typer af mål. *Studier i læreruddannelse og-profession*, 1(1), 101–115.
- Aftaleparterne. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, 7. september 2013*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf?la=da>
- Aftaleparterne. (2020). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet) og Venstre, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Det Konservative Folkeparti og Liberal Alliance om nationale test*. <https://www.uvm.dk:443/global/news/uvm/2020/feb/200221-ny-aftale-skaber-tryghed-om-kvaliteten-af-elevernes-bedoemmelsesresultater>
- Anderson, G., & Herr, K. (2015). New Public Management and the New Professionalism in Education: Framing the Issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84). eric. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1084051&site=eds-live>
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. aph.
- Bjørnholt, B., Boye, S., & Flarup, L. H. (2016). *Den kommunale styring forud for folkeskolereformen*. KORA.
- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L. H., & Lemvig, K. (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://pure.vive.dk/ws/files/2041090/11019-erfaringer-den-nye-folkeskole.pdf>
- Bjørnholt, B., Maria Falk Mikkelsen, Mikkel Giver Kjer, Cianna Isabel Flyger, Lise Kjærgaard, & Matthias Røj Wagner, Matvei Andersen og Kári Wellsandt. (2019). *Den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK 823*. (Original work published 2014)
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Bekendtgørelse om Uddannelsesparathedsvurdering og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse. BEK 1016*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1016>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020a). *Sådan følges udviklingen i folkeskolen*. <https://www.uvm.dk:443/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/saadan-foelges-udviklingen-i-folkeskolen>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020b). *Bekendtgørelse om kvalitetsrapporter i folkeskolen. BEK 204*.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. K. (2019). *Når Verdens bedste job bliver for hårdt*. Københavns Professionshøjskole. ucviden.dk
- Carlsson, M., & Hoffmann, B. (2011). Handlekompetence og demokratisk dannelse. I K. K. B. Dahl, J. Læssøe, & V. Simovska (Red.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence - inspireret af Karsten Schnack* (s. 119). Forskningsprogram for Miljø og Sundhedspædagogik Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole Aarhus Universitet. https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskningsprogrammer/miljoeogsundhedspaedagogik/publikationer/Schnack_3_.pdf#page=121
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019). *TALIS 2018, 1. rapport. Lærernes undervisning, kompetenceudvikling og start i professionen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *TALIS 2018, 2. rapport. Samarbejde, skoleklima og skoleledelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.

- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., & Kington, A. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill International.
- Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark*. Aarhus Universitetsforlag.
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. IUP, Aarhus Universitet.
- Eisner, E. W. (2005). Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum. I *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge. (Original work published 1967)
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247–266.
- Greve, C., Lægread, P., & Rykkja, L. H. (2018). Nordic Bureaucracy Beyond New Public Management. *Bureaucracy and Society in Transition: Comparative Perspectives*, 33, 205–224.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (Red.). (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. P. Lang.
- Hanghøj, T., Bundsgaard, J., Misfeldt, M., Foug, S. S., & Hetmar, V. (2017). *Scenariedidaktik - teorier og perspektiver*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen et al., T. m. fl. I. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik : et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning : slutrapport*. KiDM. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>
- Hansen, N., & Kristiansen, M. B. (2017). Hvordan anvender kommunale chefer resultatinformation? *Public Governance Research*, 3, 31–51.
- Hansen, R. (2015). At styre efter målet i matematik : hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? *MONA*, 2015(1), 7–23.
- Hansen, T. I. (in press). *Kvalitet skolen i kritisk belysning. Mellem performativ præstation og fænomenologisk fordybelse*.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk. Klim*.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2010). *Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektrumforstyrrelse* [Ph.d.-afhandling]. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Hindsholm, M. F., Brændgaard, N. W., & Flarup, L. H. (2020). *De nationale tests sammenhæng med fagenes formål* (Delrapport 4; Evalueringen af de nationale test). VIVE.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd edition, s. 140–161).
- Interview, BU Århus. (2019). *Ansatte i Børn og Unge, Århus Kommune (anonymiseret)* [Personlig kommunikation].
- Interview, BUU Kbh. (2019). *Medlemmer af Børne- og Ungdomsudvalget, Københavns Kommune (anonymiseret)* [Personlig kommunikation].
- Jensen, V. M., Skov, P. R., & Thranholm, E. (2018). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år*. VIVE. https://pure.vive.dk/ws/files/2231216/L_rere_og_p_dagogers_oplevelse_af_den_l_ngere_og_mer_e_varierede_skoledag_i_folkeskolereformens_fjerde_r_A_SIKRET.pdf - https://pure.vive.dk/ws/files/2628188/11013_Metodenotat_for_skalavalideringer_A_SIKRET.pdf
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376.

- Kappelgaard, L. (2016). *Hvordan har jeg det i dag?: Et diskursstudieperspektiv på selvmonitoreringspraksisser og-teknologier* [Ph.d.-afhandling]. Det Humanistiske Fakultet. Aalborg Universitet.
- Kappelgaard, L. H. (2019). Stressdiskurser i det senmoderne lærerliv. *Studier I Læreruddannelse Og Profession, 4*(1).
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., & Simola, H. (2002). *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*. Oslo University (Report no. 3).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Kommune. (2013). *Pejlemærker i folkeskolen*. Børne- og Ungdomsforvaltningen. <https://www.kk.dk/artikel/strategi-maal-og-pejlemaerker>
- Københavns Kommune. (2019a). *Ny indsats skal skabe bedre trivsel for københavnske skoleelever*. Københavns Kommune. <https://www.kk.dk/nyheder/ny-indsats-skal-skabe-bedre-trivsel-koebenhavnske-skoleelever>
- Københavns Kommune. (2019b). *Vores børn — fælles ansvar. Børne- og Ungdomsudvalgets strategi 2019-2021*. Børne- og Ungdomsudvalget.
- Københavns Kommune. (2019c). *Indstilling om at begrænse brugen af nationale test i København*. Borgerrepræsentationen. <https://www.kk.dk/indhold/borgerrepraesentationens-modemateriale/09052019/edoc-agenda/8cf24627-c10f-4ad7-a98a-5f7358219bff/28d4c8cb-9395-466f-9d52-ea64edf4351a>
- Københavns Kommune. (2020a). *Kvalitetsrapport for folkeskoler i København*. Københavns Kommune.
- Københavns Kommune. (2020b). *Organisationsdiagram for Børne- og Ungdomsforvaltningen*. Børne- og Ungdomsforvaltningen. <https://www.kk.dk/artikel/organisation-i-b%C3%B8rne-og-ungdomsforvaltningen>
- Lowe, T. (2013). New development: The paradox of outcomes—the more we measure, the less we understand. *Public Money & Management, 33*(3), 213–216.
- Madsen, P. H. (2016). Kompetencer i skole og uddannelse. *Studier i læreruddannelse og-profession, 1*(1), 75–100.
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimization discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change, April*.
- Meyer, H. (2013). Kendetegn på god undervisning. Empirisk belæg og didaktiske forslag. I P. Andersen (Red.), *God undervisning*. Nota. <http://www.e17.dk/bog/622867>
- Mikkelsen, S. S. (2020). *Målstyring, lærerarbejde og undervisningskvalitet. Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere i Århus og Københavns Kommune*. Center for Anvendt Skoleforskning, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. <https://www.ucviden.dk/da/publications/m%C3%A5lstyring-l%C3%A6rerarbejde-og-undervisningskvalitet-resultater-fra-e>
- Miller, T. (2009). Evaluering – paradigmer og historie. I T. Miller (Red.), *Pædagogisk evaluering – en grundbog*. Dafolo.
- Moos, L. (2019). Fra en dannelsesdiskurs mod en læringsmålstyret diskurs. I L. Moos (Red.), *Glidninger: "usynlige" Forandringer Inden for Pædagogik Og Uddannelser* (s. 40–65). Aarhus Universitetsforlag.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey London.
- Munk, M. D., & Sloth, D. A. (2005). Hvad gør en god skole?: Elevernes sociale baggrund og resultater. *Samfundøkonomen, 5*(5), 15–19.
- Møberg, K. D., & Justesen, T. (2018). *Effektbasert styring af den danske folkeskole* [Kandidat, Institut for Økonomi og Ledelse, Aalborg Universitet].



- https://projekter.aau.dk/projekter/files/281248811/Effektbaseret_styring_i_den_danske_folkeskole.pdf
- Møller, F. (2011). *Kampen om evalueringen. Læreres perspektiver på konkurrerende evalueringsparadigmer* [Ph.d.-afhandling]. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet Odense.
- Møller, M. Ø., Iversen, K., & Normann Andersen, V. (2016). *Review af resultatbaseret styring : resultatbaseret styring på grundskole-, beskæftigelses-og socialområdet*. KORA. http://www.kora.dk/media/5186743/10946_review-af-resultatbaseret-styring.pdf
- Nordenbo et al., S. E. (2009). *Pædagogisk brug af tests – et systematisk review*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Århus Universitet.
- Nørgaard, E., & Bæk, T. A. (2016). *Økonomisk, personalemæssig og faglig styring i folkeskolen. En caseanalyse af implementeringen af de nye arbejdstidsregler og elementer af folkeskolereformen*. KORA. https://pure.vive.dk/ws/files/2039372/11144_oekonomisk-personalemaessige-og-faglig-styring-i-folkeskolen.pdf
- OECD. (2005). *Definition and Selection of Competencies - Executive Summary*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Olsen, P. U. (1982). *Skolestyrets udvikling - pyramiden og blomsten*. Kroghs Forlag.
- Paine, L., Bloemeke, S., & Aydarova, O. (2016). Teachers and teaching in the context of globalization. *Handbook of research on teaching*, 717–786.
- Prieur, A. (2002). Objektivitet og refleksivitet - om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview. I M. H. Jacobsen, S. Kristiansen & A. Prieur (Red.), *Liv, fortælling, tekst - strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, J., Rasch-Christensen, A., Molbæk, M., Kristensen, R. M., Reimer, D., Lorenzen, R., & Torre, A. (2017). *Undervisning med Fælles Mål i dansk og matematik: et overvejende kvalitativt mixed methods studie*. DPU, Aarhus Universitet og UC VIA. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Aktuelt/Ebog_-_Undervisning_med_Faelles_Maal_i_dansk_og_matematik.pdf
- Ringsmose, C., & Mehlbye, J. (2004). *Elementer i god skolepraksis: De gode eksempler*. AKF.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Hogrefe Publishing.
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. I K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Red.), *Handbook of global education policy*. John Wiley & Sons.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status. ISTP Background Report*. OECD Publishing.
- Schnack, K. (2000). Faglighed, undervisning og almen dannelse. I K. Schnack & H. J. Kristensen (Red.), *Faglighed og undervisning*. Gyldendal.
- Schou, L. R. (2009). *Danish Teacher Attitudes towards National Student Testing: A Comparison between NCLB and Danish National Testing Standards* (D. Sharpes, Red.). Information Age Publishing.
- Schou, L. R. (2010). Test og evaluering: løsningen eller problemet? *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2010(1), 74–81.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med. Forenkede Fælles Mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2018). *I bund og grund - lærerprofessionens didaktik?* [Ph.d.-afhandling]. DPU, Aarhus Universitet.
- Smith, M. K. (2005). Competence and competencies. I *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Infed.org.
- Sørensen, E. M., & Foged, S. K. (2015). Mål- og resultatstyring i kommunerne efter krisen. *Økonomi Og Politik*, 88(1), 46–56.

- Telhaug, A., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- Thorborg, M. M. R., Qvortrup, L., & Rasmussen, J. (2019). *Folkeskolen efter reformen. Hvad siger følgeforskningen?* (Nr. 4; Empirisk skole- og dagtilbudsforskning). NCS/Nationalt Center for Skoleforskning.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and policy in schools*, 3(3), 189–209.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2016). *Kvalifikationsrammen for Livslang Læring* [Page]. <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>
- Undervisnings- og forskningsministeriet, & Danske Underviserorganisationers Samråd. (2017). *Pejlemærker for god undervisning*. <https://www.uvm.dk:443/global/news/uvm/udd/folke/2017/jan/170201> 12 pejlemaerker for god undervisning
- Undervisningsministeriet. (2014). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Vejledning*. Undervisningsministeriet. <https://docplayer.dk/413518-Laeringsmaalstyret-undervisning-i-folkeskolen-vejledning.html>
- Undervisningsministeriet. (2017). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om efterskoler og frie fagskoler (Lempelse af bindinger i regelsættet om »Fælles Mål«).* L 1445.
- Undervisningsministeriet. (2018). *Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v. LBK nr 810*.
- Undervisningsministeriet, Finansministeriet, KL, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold, & Økonomi- og Indenrigsministeriet. (2014). *Aftale om konkretisering af det fælles brugerportalinitiativ for folkeskolen*. <https://www.stil.dk/it-og-laering/brugerportalinitiativet/om-brugerportalinitiativet>
- Undervisningsministeriet, & KL. (2018). *Tillægsaftale til brugerportalsinitiativet om læringsplatforme*. <https://www.stil.dk/it-og-laering/brugerportalinitiativet/om-brugerportalinitiativet>
- Vaaben, N. K., Böwadt, P. R., & Pedersen, R. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i Folkeskolen?* Professionshøjskolen UCC.
- Århus Kommune. (2017a). *Børne- og ungepolitik Aarhus Kommune*. Børn og Unge-udvalget. <https://www.aarhus.dk/demokrati/politikker-og-planer/familie-boern-unge-og-aeldre/boerne-og-ungepolitik/>
- Århus Kommune. (2017b). *Kvalitetsrapport for børn og unge*. Århus Kommune.
- Århus Kommune. (2017c). *Om kvalitetsårshjul og kvalitetsudvikling i Børn og Unge. Fælles forståelsesramme*. Børn og Unge. <https://kvalitetsrapporter.aarhus.dk/media/3442/kvalitetsaarshjulet.pdf>
- Århus Kommune. (2018). *Referat Børn og Unge-udvalget 16-05-2018*. Børn- og Unge-udvalget. <https://www.aarhus.dk/demokrati/politik/dagsordner-og-referater/vis-dagsorden/>

Bilag 1: Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen – sammenfatning

Spørgeskemaundersøgelsen, der som nævnt udgør den kvantitative del af forskningsprojektet, er foretaget blandt 1513 (29%) af folkeskolelærerne i København og Århus (Mikkelsen 2020)(den samlede rapport kan hentes online [her](#)). Undersøgelsens hovedresultat er, at der er en stærk sammenhæng imellem på den ene side lærernes oplevelse af en skoles mål- og resultatstyringspraksis og på den anden side lærernes konkrete undervisningspraksis og deres vurdering af arbejdsbetingelserne og af undervisningens kvalitet.

Resultaterne vedrørende disse sammenhænge er robuste og gælder uafhængigt af baggrundsvariablene køn, alder, erfaring, uddannelse, fag, undervisningstrin og ansættelseskommune. Der er således heller ikke statistisk signifikante forskelle på lærerne i hhv. Århus og København hvad angår de undersøgte sammenhænge, når der kontrolleres for disse baggrundsvariable. Undersøgelsen kan ikke antages at være repræsentativ for alle folkeskolelærere i de to kommuner, men omfatter ikke desto mindre en tredjedel af disse. I det følgende gennemgås resultaterne i kort form. Først resumeres de tre hovedresultater vedrørende sammenhænge imellem mål- og resultatstyring, undervisningskvalitet og arbejdsbetingelser, dernæst en række øvrige resultater fra undersøgelsen.

Mål- og resultatstyring hænger sammen med en mere testorienteret undervisningspraksis

- Lærere, der oplever en høj grad af fokus på test- og prøveresultater fra ledelsens side, rapporterer samtidig en hyppigere forekomst af direkte træning til test og prøver i deres undervisning end lærere, der oplever en lav grad af fokus på målbare resultater fra ledelsens side.

10% af de lærere, der oplever en høj grad af ledelsesfokus på test- og prøveresultater, rapporterer at deres elever træner direkte til test og prøver mindst hver anden uge, hvorimod kun 3% af lærerne træner test i samme omfang i gruppen, der oplever en lav eller middel grad af mål- og resultatstyring. Forskellen er statistisk signifikant.

En tilsvarende sammenhæng gælder *ikke* for tidsforbruget på dokumentation, som er en anden indikator for mål- og resultatstyring:

- Lærere, der har et højt tidsforbrug på dokumentation, rapporterer ikke en højere forekomst af test- og træningsaktiviteter i deres undervisningspraksis end lærere, der har et lavt tidsforbrug på dokumentation.

Forskellen på de to resultater kan antageligvis forklares med, at resultatstyring netop retter sig imod indholdet i undervisningen, imens dokumentation kan angå flere forskellige forhold og typisk er mindre direkte styrende.

Sammenhængen imellem mål- og resultatstyring og en mere testorienteret undervisningspraksis er iøjnefaldende. Test- og træningsorientering er desuden den eneste undervisningsaktivitet, der rapporteres markant forskelligt imellem lærere, der oplever hhv. meget og lidt mål- og resultatstyring. Grupperne af lærere rapporterer altså *ikke* en anderledes forekomst af fx brugen af undersøgende forløb eller faglige diskussioner. På trods af, at analysen anvender et *subjektivt* mål for mål- og resultatstyring (dvs. hvad lærerne oplever) og et selvrapporteret mål for brug af undervisningsaktiviteter, er det således bemærkelsesværdigt at mål- og resultatstyring kun identificeres at hænge sammen med brugen af én aktivitet. Det styrker antagelsen om en sammenhæng imellem mål- og resultatstyring og en helt bestemt

type undervisning. Resultatet indikerer kun en statistisk sammenhæng og ikke en årsagsforklaring, men resultatet kan styrke den teoretiske antagelse, at et højt ledelsesfokus på målbare resultater kan påvirke lærerne til at undervise mere instrumentelt orienteret mod de resultater, der måles.

Mål- og resultatstyring hænger sammen med en oplevelse af ringere undervisningskvalitet

Lærernes svar vedrørende den *oplevede undervisningskvalitet* indikerer en sammenhæng imellem mål- og resultatstyring og andre typer af undervisningskvaliteter end de ovenfor målte.

- Lærere, der rapporterer en højt ledelsesfokus på test- og prøveresultater, oplever således kvaliteten af deres egen undervisning som markant ringere end lærere, der oplever en lavere grad af mål- og resultatstyring. Det gælder både deres vurdering af inklusionen af udsatte elever, den faglige fordybelse og differentiering af undervisningen.

94% af lærere, der oplever en høj grad af mål- og resultatstyring, er enige i, at der mangler tid til fordybelse i undervisningen, mens 81% er enige i dette blandt lærere, der oplever en lav grad af mål- og resultatstyring. Tilsvarende gælder det, at kun 40% blandt de der oplever en høj grad af mål- og resultatstyring, mener at de kan skabe tilstrækkelig variation i egen undervisning, mens det gælder 56% blandt de der oplever en lav grad af mål- og resultatstyring. Endelig er 89% af de lærere, der oplever en høj grad af mål- og resultatstyring, enige i, at de har elever i deres klasse, som i alvorlig grad ikke får den nødvendige hjælp, mens 82% er enige i dette blandt lærere, der oplever en lav grad af mål- og resultatstyring. Forskellene er statistisk signifikante.

En tilsvarende sammenhæng gælder for tidsforbruget på dokumentation:

- Lærere, der har et højt tidsforbrug på dokumentation, oplever kvaliteten af deres egen undervisning som lavere end lærere, der har et lavt tidsforbrug på dokumentation. Dette gælder ligeledes både for deres vurdering af inklusionen af udsatte elever, den faglige fordybelse og differentiering af undervisningen.

Resultat kan indikere, at dokumentationsmængden også kan hænge sammen med en mere negativ *oplevet* undervisningskvalitet, mens det altså som ovenfor nævnt ikke hænger sammen med en ændret praksis på de her målte aktiviteter. Det kan ses som konsistent med forklaringen ovenfor om, at dokumentationskrav påvirker undervisningen mere indirekte end resultatstyring, fx ved at tage tid fra forberedelsen. Netop ved manglende forberedelse vil man bl.a. kunne forvente en lavere grad af fordybelse, inklusion og differentiering.

Disse resultater gælder som nævnt sammenhænge mellem rent *oplevede* forhold. De indikerer således en mulig negativ sammenhæng imellem mål- og resultatstyring og undervisningskvalitet, men der er brug for yderligere undersøgelser – med brug af mere objektive og/eller eksogene mål – for at teste sammenhængen mere metodisk robust. Omvendt er lærernes vurdering af undervisningen en vigtig men ofte overset kilde til viden om undervisningskvalitet.

Mål- og resultatstyring hænger sammen med en oplevelse af ringere arbejdsbetingelser

- Lærere, der rapporterer en høj grad af fokus på test- og prøveresultater fra ledelsens side, oplever også betingelserne for arbejdet som ringere end lærere, der oplever en lav grad af mål- og resultatstyring.



Det gælder især vurderingen af tiden til forberedelse af undervisningen og oplevelsen af organisatorisk indflydelse.

Blandt dem, der oplever lav grad af resultatstyring, er 22% enige i, at de har tilstrækkelig tid til forberedelse, mens kun 13% er enige i gruppen, som i høj grad oplever resultatstyring. Lærere, der oplever høj grad af mål- og resultatstyring, er også markant mindre enige i, at de inddrages i beslutninger (53%) end lærere, som oplever lav grad af mål- og resultatstyring (73%). Forskellene er statistisk signifikante.

En tilsvarende sammenhæng gælder for tidsforbruget på dokumentation:

- Lærere, der bruger meget tid på dokumentation, oplever rammerne for arbejdet som ringere end lærere, der bruger mindre tid på dokumentation. Det gælder både vurderingen af tiden til forberedelse, oplevelsen af organisatorisk indflydelse og muligheden for kollegialt samarbejde.

Blot 12% af lærerne, der bruger 3+ timer på dokumentation, er enige i at de har tilstrækkelig med forberedelsestid, mens 21% er enige blandt de lærere, der bruger 0-1 time på dokumentation. Der er også markant færre lærere, der er enige i, at de inddrages i beslutninger (58%) samt har tilstrækkelig mulighed for kollegialt samarbejde (32%), blandt dem, der bruger 3+ timer på dokumentation, end blandt dem, der bruger 0-1 time (hhv. 69% og 44%). Forskellene er statistisk signifikante.

Resultaterne fra denne analyse bygger ligeledes på *oplevede* forhold. Det er bemærkelsesværdigt, at analyserne finder, at begge indikatorer - oplevet mål- og resultatstyring samt rapporteret tidsforbrug - har en sammenhæng med oplevelsen af arbejdsbetingelserne. Men det er oplagt, at denne sammenhæng mellem mål- og resultatstyring og oplevelsen af arbejdsbetingelser bør undersøges nærmere og helst med brug af eksogene mål for mål- og resultatstyring.

Andre resultater – lærernes oplevelser i overblik

Ud over de ovennævnte resultater tegner spørgeskemaundersøgelsen også et bredere billede af lærernes holdninger og praksis. I det følgende rapporterer vi ikke som oven for *sammenhænge* i besvarelserne imellem målstyring og undervisningspraksis mm., men ganske enkelt andele af svar på spørgeskemaets spørgsmål. Disse resultater skal læses med lidt større forbehold end de ovenstående. Grundet en relativt lav svarprocent for undersøgelsen (29%) kan svarene ikke antages at være repræsentative for alle lærere i de to kommuner. Vi har til en vis grad kunnet kontrollere for skævheder i baggrundsvariable (eksempelvis har en overvægt af kvinder og erfarne lærere besvaret undersøgelsen). Men andre ikke-observerede skævheder kan gøre sig gældende. Det kan eksempelvis være de særligt utilfredse og/eller engagerede lærere, der har valgt at svare. Med disse forbehold in mente repræsenterer resultaterne ikke desto mindre holdninger, vurderinger og rapporteret praksis fra godt 1500 respondenter, altså knap en tredjedel af

folkeskolelærerne i de to kommuner. De kan dermed give vigtige fingerpeg om forhold, der måtte fortjene opmærksomhed.⁷

Mange oplever en høj grad af mål- og resultatstyring

Ser vi på oplevelsen af mål- og resultatstyring, så er over halvdelen af lærerne (59%) enige i at skolens ledelse fokuserer meget på test- og prøveresultater, mens knap halvdelen (45%) er enige i, at tydelige/synlige mål fylder unødvendigt meget i deres undervisning. Oplevelsen af mål- og resultatstyring er således udbredt, men omvendt er der altså også mange af de adspurgte, der ikke deler disse opfattelser.

Godt en fjerdedel (27%) af lærerne bruger ugentligt 3 timer eller mere på dokumentation uden direkte relevans for undervisningen; for lærere på mellemtrin og udskoling er tallet knap en tredjedel (hhv. 30% og 32%). Igen hører det med til billedet, at knap halvdelen (45%) af lærerne kun bruger 0-1 timer på dokumentation. Men en ret stor andel oplever altså en høj grad af mål- og resultatstyring og bruger en hel del tid på dokumentation.

Arbejdsbetingelserne vurderes negativt

Ser vi på lærernes oplevelse af rammerne for arbejdet, så er et stort flertal på fire ud af fem lærere (82%) uenige i, at de har tilstrækkelig tid og øvrige rammer til at forberede undervisningen, og tre ud af fem (60%) er uenige i at de har tilstrækkelige muligheder for fagligt relevant samarbejde med deres kolleger. Knap to tredjedele (64%) er til gengæld enige i, at lærerne på deres skole inddrages i beslutninger med relevans for arbejdet. De adspurgte lærere oplever altså særligt udfordringer med forberedelsestid og mulighed for samarbejde, mens relativt færre oplever manglende indflydelse. Igen er der dermed også store mindretal, der ikke deler flertallets opfattelser. Dog må andelen af lærere, der oplever at mangle forberedelsestid, siges at være meget høj.

Lærerne har en alsidig undervisningspraksis – med vægt på færdigheder

Lærerne har også rapporteret deres egen undervisningspraksis ved at angive hyppigheden af en række hhv. lærer- og elevaktiviteter. Resultaterne tegner et billede af en undervisningspraksis, hvor der er plads til elevproduktion, diskussioner, elevsamtaler og i nogen grad også til undersøgende undervisningsforløb og udeundervisning. Øvelse af faglige færdigheder fylder dog meget og er suverænt den hyppigst forekommende elevaktivitet, som eleverne møder hver anden uge eller oftere hos tre fjerdedele af lærerne. Almene diskussioner forekommer også ret ofte, mens eleverne noget sjældnere skaber egne produkter. Mindst hyppigt blandt elevaktiviteterne forekommer undersøgende undervisningsforløb, aktiviteter uden for skolen samt direkte træning til test og prøver. Det er dog bemærkelsesværdigt, at 6% af lærerne gennemfører direkte testtræning med deres elever mindst hver anden uge; 27% gør det mindst en gang månedligt; og 67% gør det mindst et par gange pr. halvår.

Lærerne anvender i relativt høj grad differentiering, almene samtaler og tydelige mål i undervisningen. Disse læreraktiviteter gennemføres mindst hver anden uge hos over eller omkring halvdelen af lærerne. De

⁷ Følgende eksempel kan illustrere hvordan resultaterne kan læses med de rette forbehold: 892 eller 59% af de i alt 1513 respondenter enige i, at skolens ledelse fokuserer meget på test- og prøveresultater. Dette udgør 17% af de i alt 5193 lærere i de to kommuner. Altså er mindst 17% af lærerne i de to kommuner enige i udsagnet.

læreraktiviteter, der forekommer mindst hyppigt, er at give eleverne medbestemmelse på undervisningen samt at justere forløb ud fra elevernes interesser.

Undervisningskvaliteten halter – ifølge lærerne

Ser vi på lærernes vurdering af undervisningens kvalitet, så er et markant flertal (87%) enige i, at de har elever i deres klasse, som i alvorlig grad ikke får den nødvendige hjælp. Et tilsvarende markant flertal (89%) er enige i, at de savner tid til fordybelse, spontanitet og samtale i deres undervisning. Lærerne er mere splittede på spørgsmålet om variation, idet godt halvdelen (53%) er uenige i, at de kan variere undervisningen tilstrækkeligt inden for de nuværende rammer, mens knap halvdelen (47%) er enige i udsagnet. Lærerne vurderer altså kvaliteten af deres undervisning temmelig negativt målt på parametrene inklusion, fordybelse og variation, hvor inklusion og fordybelse vurderes mest negativt. Andelen af negative svar må siges at være bemærkelsesværdigt høj.

Resultaterne indikerer samlet set at mål- og resultatstyring kan have en negativ sammenhæng med både undervisningskvalitet og arbejdsmiljø – målt på bestemte parametre. Bl.a. synes resultaterne at støtte tesen om at mål- og resultatstyring kan risikere at bidrage til en mere ensidigt test- og prøveorienteret undervisningspraksis.

Bilag 2 : Interviewguide

Lærerarbejde og oplevet kvalitet i en kommunal ramme

Tak fordi du vil deltage!

Interviewet er en del af en undersøgelse af lærerarbejdet i to kommuner foretaget i samarbejde med DLF.

Interviewet handler om din oplevelse af rammerne for arbejdet med særlig fokus på, hvad der skaber den gode undervisning set fra dit perspektiv. Nedenstående er forslag til underemner, men ordet er frit.

Interviewet behandles fortroligt og bliver anonymiseret.

Temaer for interviewet

Baggrund

- Din erfaring, primære fag og funktioner
- Skolens elevgrundlag og dine klasser

Rammer for den gode undervisning

- Hvad fremmer og hæmmer den gode undervisning set fra dit perspektiv?

Eksempler på mulige emner:

- Tiden til arbejdsopgaverne (fx om det er blevet bedre siden lokalaftalen)
- Ledelsens rolle (fx opgavefordeling, sikring af støttefunktioner, faglig/pædagogisk sparring e.l.)
- Læremidler og læreplaner (fx gode og dårlige eksempler, adgangen til materiale, faglige krav mv.)
- Kompetenceudvikling og udviklingsprojekter (fx ressourcer, fokus/indhold, adgang, betingelser)
- Samarbejde og ressourcepersoner (fx samarbejde om undervisningen, støtte til elever med særlige behov e.l.)

Redskaber og evalueringer

- Din brug og oplevelse af redskaber og evalueringer, eksempelvis:
- Fælles Mål
- Læringsplatforme, elevplaner mv.
- Nationale test og andre test/evalueringer
- Dialogen med ledelsen om redskaber, evalueringer, resultater

Undervisning og faglighed

- Dine idealer om god undervisning (gerne konkrete eksempler fra et af dine primære fag)

Eksempler på mulige perspektiver:

- Relationen til eleverne
- Undervisningsmetoder, variation mv.
- Balancer mellem forskellige faglige hensyn, fx:
 - Bredde og dybde; færdigheder og viden; fag og dannelse; individuel og social udvikling
- Inklusion/differentiering, trivsel mv.

Skole og ledelse

- Dit samarbejde med ledelsen mshp. opgavefordeling og undervisning/evaluering
- Din indflydelse på arbejdsopgaver samt på skolen bredt set

Gennemgående temaer

- Din oplevelse af arbejdet generelt, fx
 - Arbejdsglæde og energi
 - Professionelle dilemmaer og krydspres
 - Autonomi, metodefrihed og indflydelse
 - Forandringer over tid